

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**

TIAGO CAVALCANTE GUERRA

**OS CAMINHOS DE UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS DE GUARULHOS: O PROJETO AUTONOMIA DO SABER E A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES (2014-2017)**

**GUARULHOS
2018**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**

TIAGO CAVALCANTE GUERRA

**OS CAMINHOS DE UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS DE GUARULHOS: O PROJETO AUTONOMIA DO SABER E A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES (2014-2017)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação, da
Escola de Filosofia, Letras e Ciências
Humanas da Universidade Federal de São
Paulo como requisito para a defesa no Curso
de Mestrado em Educação.

Orientadora: Dra. Célia Maria Benedicto
Giglio.

**GUARULHOS
2018**

Guerra, Tiago Cavalcante.

Os caminhos de uma experiência na Educação de Jovens e Adultos de Guarulhos: o Projeto Autonomia do Saber e a formação de professores (2014-2017)/ Tiago Guerra. Guarulhos, 2018.

1 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2018.

Orientação: Prof. Dra. Célia Maria Benedicto Giglio.

Título em inglês: The Paths of an Experience in the Education of Young and Adults of Guarulhos: The Project Autonomy of Knowledge and Teacher Training (2014-2017)

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Currículo 3. Formação Continuada de Professores.

Tiago Cavalcante Guerra
Os Caminhos de uma Experiência na Educação de Jovens e Adultos de Guarulhos: O
Projeto Autonomia do Saber e a Formação de Professores (2014-2017)

Dissertação apresentado como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em Educação
Universidade Federal de São Paulo
Área de concentração: Formação de
professores e Políticas Públicas

Aprovação: ____/____/____

Profª. Dra. Célia Maria Benedicto Giglio.(Universidade Federal de São Paulo)
Presidente da banca

Profª. Dra. Maria Clara Di Pierro (Universidade de São Paulo)
Titular

Profª. Dra. Mariângela Graciano (Universidade Federal de São Paulo)
Titular

Prof. Dr. Elmir de Almeida (Universidade de São Paulo)
Suplente

*À Joice e Pedro por darem essência a
minha existência.*

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar da minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

(PAULO FREIRE)

AGRADECIMENTOS

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Unifesp que nas discussões e debates contribuíram para a elaboração desta dissertação. Aos funcionários, em especial, a Jane e Erick que sempre deram o apoio necessário.

Agradeço a professora Célia pelo carinho na orientação e atenção despendida durante todo este caminho, com muito suor e intensidade.

Às professoras Mariângela Graciano e Maria Clara Di Pierro, leitoras na qualificação e também na banca de defesa, o meu obrigado.

Ao DOEP da Secretaria de Educação de Guarulhos pelos dados. Ao Bruno por ser um cara legal.

Aos amigos que estiveram presentes durante a elaboração desta dissertação, que não entenderam muito bem o porquê, mas sempre tiveram muita distinção e amizade: Antonio, Adilson, César, Marcelo, Marcus, Eder, Rafaela e Adriano.

A todos os professores e coordenadores do Projeto Autonomia do Saber, em especial aqueles que dispuseram parte de seu tempo para me fornecer informações importantes para esta dissertação.

Aos educandos da EJA, em suas variáveis personalidades, sempre ensinando algo a este professor.

A Ana Luisa pela revisão do original.

Para as amigas Elaine, Shis e Paula Bologna (alô Itália!), que quando puderam ajudaram na leitura crítica e nas traduções para o inglês deste trabalho.

A toda a minha família, com especial atenção e carinho aos meus pais (Ivo e Sandra) e aos meus irmãos (Guilherme, Beatriz e Nayara).

A minha adorável esposa, Joice, que a tudo acompanhou novamente, lendo e relendo todos os manuscritos, sempre uma fonte de apoio e de amor verdadeiro.

Ao Pedro, meu filho, que a cada sorriso e ternura, renovava as minhas energias.

RESUMO

Esta pesquisa buscou compreender o percurso da formação dos professores na construção do Projeto Autonomia do Saber (PAS), na Educação de Jovens e Adultos da cidade de Guarulhos – SP, entre os anos de 2014 e 2017. Analisamos o processo de constituição do PAS, projeto surgido em uma escola da periferia de Guarulhos e depois institucionalizado pela Secretaria de Educação (SE) da cidade, enfocando principalmente o papel da formação continuada do docente para atuação nessas escolas, considerando os espaços formativos, tais como os encontros e as horas atividades, assim como as formas de organização do currículo das escolas, que se revelaram importantes para o percurso formativo. Ancoramos o estudo na pesquisa qualitativa, o que implicou em um aprofundamento no contexto em que o fenômeno é observado. Neste sentido, fizemos uma descrição do desenvolvimento do PAS nas escolas, optando por entrevistas semiestruturadas e uso de fontes documentais. Os sujeitos da pesquisa foram seis professores, sendo escolhidos dois de cada uma das três unidades que desenvolveram o projeto, além dos coordenadores das respectivas escolas e da técnica responsável pela EJA na SE neste período, totalizando assim dez interlocutores neste trabalho. Usamos como principais balizas teóricas os autores Freire (1987), Ribeiro (1999), Rossi (1999), Ghanem (2004) e Pacheco (2013), dando ênfase à questão da formação continuada, ao currículo e à aspectos da democracia na escola. Os resultados da pesquisa apontaram para um movimento de ressignificação da formação continuada, não restrita aos modelos convencionais que partem de diagnósticos externos sobre demandas formativas dos docentes de modo geral e dos docentes da EJA de modo particular, exigindo a busca ativa de conhecimento dos envolvidos, a mudança de postura na relação professor-aluno, docentes e dirigentes, e nas tensões próprias resultantes do movimento de criação e recriação de modelos educativos não convencionais nas escolas públicas de EJA.

Palavras – chave: Educação de Jovens e Adultos, Projeto Autonomia do Saber, Formação Continuada de Professores, Currículo.

ABSTRACT

This research sought to understand the trajectory of teacher formation in the construction of the Projeto Autonomia do Saber (Project Autonomy of Knowledge), in the Youth and Adults education in the city of Guarulhos, São Paulo, between the years 2014 and 2017. This project started in a school in the periphery area of Guarulhos and later it was institutionalized by the Education Secretary (SE) of the city. We analysed the process of constitution of the PAS, focused on in the role of the continuing education programme for those teachers who were acting in these schools, considering the formative spaces, the meetings, and activities hours, as well as the forms of organization of the curriculum of the schools. This last, has proved as essential aspects of the formation course. This research was based on a qualitative method, which allowed us a better understanding of the context analysed. In this work, we described the PAS in the three schools that were part of the project between 2014 and 2017, opting for semi-structured interviews and the use of documental sources as a way of collecting data. The subjects of this research were six teachers, two from each school, as well as the coordinators of these respective schools. Also, we interviewed the technician responsible for the Educação Jovens e Adultos – EJA (Education Youth and Adults – EJA) in the Education Secretary during the same period (2014-2017), totalling ten interlocutors of this work. We used as main theoretical goals the authors Freire (1987) Ribeiro (1999), Rossi (1999), Ghanem (2004) and Pacheco (2013). The continuing training of teachers in the EJA is the main focus of discussion, emphasizing the continuing education, curriculum and democracy in school. The results of the research pointed to a movement of re-signification of the continuous formation, not restricted to the conventional models that depart from external diagnoses on the formative demands of the teachers in general and of the teachers of the EJA in a particular way, demanding the active search of knowledge of the involved ones, the change of position in the teacher-student relationship, teachers and leaders, and the own tensions resulting from the movement of creation and recreation of unconventional educational models in the public schools of EJA

Keywords: Youth and Adult Education, Project Autonomy of Knowledge, Continuing education programme for teachers, Curriculum

LISTA DE QUADRO E TABELAS

QUADRO 1 – Lista de entrevistas com dados de perfil

TABELA 1 – Resumo das propostas curriculares das três escolas do PAS

TABELA 2 - Matriculados e Evadidos Geral (2008-2013)- Rede municipal, Guarulhos, EJA

TABELA 3 - Matriculados e Evadidos Geral (2014-2017) - Rede municipal, Guarulhos, EJA

TABELA 4 - Matriculados e Evadidos na Escola A (2014-2017) – Comparação com o quadro geral

TABELA 5 - Matriculados e Evadidos na Escola B (2014-2017) – Comparação com o quadro geral

TABELA 6 - Matriculados e Evadidos na Escola (2014-2017) – Comparação com o quadro geral

LISTA DE SIGLAS

CEB – Câmara de Educação Básica

CEMES – Centro Municipal de Educação Supletiva

CEP – Comitê de Ética e Pesquisa

CEPLAR – Companhia de Educação Popular da Paraíba

CIEJA – Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos

CNE – Conselho Nacional de Educação

CUT – Central Única dos Trabalhadores

DICEI – Diretoria de Currículos e Educação Integral

DOEP – Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas

EF – Ensino Fundamental

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

EPG – Escola da Prefeitura de Guarulhos

FIC – Formação Inicial e Continuada

FUNDEB – Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação

HA – Hora Atividade

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INAF – Indicador de Analfabetismo Funcional

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira

IPF – Instituto Paulo Freire

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MOBRAL – Movimento Brasil pela Alfabetização

MOVA – Programa Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos

NEJA – Núcleo de Educação de Jovens e Adultos

PAS – Projeto Autonomia do Saber

PCP – Professor Coordenador Pedagógico

PEB – Professor de Educação Básica

PEVA – Projeto Educacional de Valorização do Adulto

PNA – Plano Nacional de Alfabetização

PNAD – Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

QSN – Quadro de Saberes Necessários

SEB – Secretaria da Educação Básica

SE – Secretaria de Educação de Guarulhos

SEE – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP – Universidade de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

Sumário

Introdução	13
1 - Procedimentos de pesquisa	18
2 - A trajetória da Educação de Jovens e Adultos em Guarulhos: marcas e legados	24
2.1 Anos 2000: novos contornos da EJA em Guarulhos	30
3 - Do “chão da escola” à institucionalização: o trajeto das escolas do PAS.....	37
3.2 - Organização das escolas do PAS.....	41
3.2.1 Escola C (Início em 2014 e término em 2017)	42
3.2.2 Escola A (Início em 2015 e término em 2017).....	44
3.2.3 Escola B (Início em 2015 e término em 2017)	48
3.3 - O currículo do PAS: dimensões de uma proposta	51
3.4 - Dar voz ao aluno no PAS: a difícil convergência entre escola e democracia.....	57
4 –<i>Formando e formando-se</i> no PAS: ressignificando a formação de professores na EJA... 73	73
4.1 A formação de professores na EJA: particularidades	75
4.2 Aspectos da política de formação de professores e a função de Coordenador Pedagógico em Guarulhos	81
4.3 O espaço de formação dos professores do PAS: os HAs e os encontros das escolas	86
5 - O fim do PAS ou apenas o começo de uma nova caminhada	97
Considerações finais	113
Referências	118
APÊNDICE	126

Introdução

Segundo dados da PNAD - 2015 (Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios), coordenada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o Brasil ainda conta com 12,9 milhões de analfabetos¹. Mesmo que o percentual tenha caído em relação a 2005 – segundo a mesma pesquisa, de 11,5% em 2005 para 8,5% em 2013, chama a atenção outro dado: o tempo médio do brasileiro na escola. Conforme a pesquisa, os brasileiros com mais de 15 anos estudam em média 8,2 anos, ficando assim menos tempo na escola do que determinaria o ciclo da educação básica que é de 9 anos. Se formos um pouco além, o IBGE 2010 mostrava que quase 65 milhões de pessoas de 15 anos ou mais ainda não concluíram o ensino fundamental e outras 22 milhões de pessoas com 18 anos ou mais também não concluíram o ensino médio². Concomitante a estes dados, o Censo Escolar de 2015, pesquisa organizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), revelou também um decréscimo na matrícula de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em números gerais, eram de 2.985.304 matrículas e em 2015 foram 2.792.758, uma queda de quase 6,5%.

A Educação de Jovens e Adultos, no entanto, está muito longe de se tornar uma modalidade de ensino desnecessária por falta de candidatos. Os jovens, em maior vulnerabilidade social e “saídos” da escola das redes municipais e estaduais devido à ausência de políticas de permanência, têm ocupado cada vez mais vagas nas escolas voltadas para o público adulto: “Atualmente a EJA, cada vez mais atende uma população oriunda de processos de exclusão escolar: repetição, evasão, ingresso precoce no mercado do trabalho.” (DOLLA et al, 2013: p.03)

Em pesquisa revelada pelo INEP, a que trata sobre o fluxo da educação básica em uma série histórica de dez anos, é indicado um crescimento na migração de alunos para a EJA oriundos dos anos finais do ensino regular. Segundo esse levantamento, nos 7º e 8º anos a

¹ IBGE – Disponível em - <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv91983.pdf> - Acesso em 15 de Jan. de 2018

² IBGE – Disponível em - https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/963/cd_2010_educacao_e_deslocamento.pdf - Acesso em 15 de Jan. de 2018

migração aumentou 3,2% e 3,1%, respectivamente nos últimos dez anos³, indicando um possível aumento no número de jovens matriculados na EJA de maneira geral.

O professor Miguel Arroyo (2007), em um balanço sobre as políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos publicado na ocasião dos nove anos do Fórum mineiro de políticas para a EJA, faz uma assertiva que pode sintetizar os dados há pouco apresentados e adianta as condições concretas de quem pretende trabalhar na Educação de Jovens e Adultos. Para Arroyo:

A EJA tende a configurar-se, cada vez mais, como um projeto de educação popular dos jovens e adultos jogados à margem. Daí, podemos tirar uma conclusão: a EJA continua tendo sentido enquanto política afirmativa desse coletivo cada vez mais vulnerável. Não poderá ser diluída em políticas generalistas. Em tempos em que essa configuração dos jovens e adultos populares em vez de se diluir está se demarcando, cada vez com mais força, a EJA tem de assumir-se como uma política afirmativa com uma *marca e direção específica* (grifos nossos). (ARROYO, 2007, p.07)

Na cidade de Guarulhos - SP, a EJA enfrenta as condições comuns à educação de jovens e adultos pelo Brasil revelados nas pesquisas acima: a necessidade de alfabetizar, o aumento de jovens matriculados e, principalmente, a condição de vulnerabilidade que atinge os educandos, sendo um dos motivos para sua evasão.

Foi para tentar responder a parte desses desafios que, em 2014, professores de uma escola municipal de Guarulhos que lecionavam na Educação de Jovens e Adultos, juntaram esforços para encarar este quadro, a partir de uma pergunta simples feita na assembleia com os educandos: “em qual escola vocês gostariam de estudar”? Surgia assim na rede municipal de Guarulhos, o Projeto Autonomia do Saber (PAS) com o objetivo de oferecer aos jovens e adultos uma aprendizagem significativa, em um ambiente de interação social, respeito e troca de experiência, em que os saberes prévios dos educandos fossem valorizados e que pudessem compor parte do currículo a ser desenvolvido na escola. E é este projeto o principal objeto de estudo desta pesquisa.

Esse sentido de ouvir os educandos, de reunir o grupo de professores para pensar novas práticas, de articular novos campos do conhecimento, adotar e rever metodologias, foi o que coube aos professores que participaram deste projeto que teve início de maneira surpreendente

3 INEP – Disponível em - http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulgados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206 - Acesso em 12 de Jan. de 2018

em uma unidade, e depois foi encampado pela Secretaria de Educação em Guarulhos na forma de um projeto piloto, replicado em outras duas escolas.

Que tipo de desafios surgiram a partir daqui? Muitos, mas certamente um deles foi o de atribuir aos professores a responsabilidade de conduzir o currículo de suas escolas de maneira autônoma, tentando estabelecer diálogo com os jovens e adultos, considerando principalmente os limites impostos pela prática profissional e por uma cultura escolar forjada sob bases diversas. Como afirma Vinao-Frago (2007), não se pode atribuir a escola apenas a reprodução de uma realidade exterior, mas também como ela transforma e se adapta a esta realidade, forjando assim uma cultura própria, um saber próprio.

Se a cultura escolar é um desafio, o que esperar deste exercício de autonomia dos professores, de diálogo com os educandos, de experimentar a democracia em um espaço, como abordaremos a frente, muitas vezes reticente a isto? Em uma importante passagem, Enguita (1991) apresenta elementos para pensarmos o trabalho docente e as ambiguidades em torno da sua permanente desvalorização, seja na sociedade, seja na própria escola. Nesse sentido, parte do trabalho docente é determinado por inflexões trazidas pelo próprio sistema de ensino, que preconiza quase tudo:

A administração determina as matérias que deverão ser dadas em cada curso, às horas que serão dedicadas a cada matéria e os temas de que se comporá. Em outras palavras, o docente tem perdido progressivamente a capacidade de decidir qual será o resultado de seu trabalho, pois este já lhe chega previamente estabelecido em forma de disciplinas, horários, programas, normas de avaliação, etc. Não só assim, diretamente, mas também, indiretamente, através dos exames públicos (os antigos exames de “ingresso” e revalidação, os atuais exames de seleção) e, em geral, dos requisitos de acesso e dos pré-requisitos de base dos níveis ulteriores, aos quais deve amoldar-se o ensino nos anteriores[...] (ENGUITA, 1991, p.48)

Na particularidade do Projeto Autonomia do Saber, se apresentam desafios para este professor que é provocado, enfim, a organizar o currículo a partir do diálogo permanente com os alunos, propondo uma prática diferente daquilo que está acostumado. Por isso, lançamos um olhar sobre a questão da formação dos educadores que atuaram no PAS, abordando a formação continuada de professores da EJA realizada nas chamadas Horas-atividades⁴. Pretendo analisar a

⁴ As horas atividades ocorrem regularmente e antecedem o horário de aula propriamente dito. Este momento é um espaço coletivo (docentes e gestão) e compõe a jornada do professor, no interior do que comumente chama-se de formação em serviço.

centralidade deste fenômeno regular na execução e constituição da proposta pretendida pelo Projeto Autonomia do Saber, dando voz a professores e coordenadores participantes.

O objetivo desta pesquisa, *Os caminhos de uma experiência em Guarulhos na Educação de Jovens e Adultos: O Projeto Autonomia do Saber e a formação de professores (2014-2017)* é, além de propor um registro dessa experiência inovadora, investigar o papel da formação continuada (em serviço) de professores, seus limites, seus alcances e o papel que abrange a execução dos objetivos propostos pelo Projeto Autonomia do Saber da Secretaria da Educação de Guarulhos, no que tange as escolas participantes.

A presente pesquisa se insere dessa forma nas discussões sobre formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos. Sua relevância e singularidade estão na análise das práticas formativas em torno de uma proposta que se orienta pela flexibilidade do currículo e maior autonomia na relação educador-educando.

Atuo como professor na educação básica desde 2010, quando fui aprovado no concurso público para docentes da Prefeitura de São Paulo. Após anos atuando com crianças e adolescentes, ingressei na Prefeitura de Guarulhos em 2014, para atuar especificamente com jovens e adultos. Participei do processo interno de seleção de professores para o PAS e durante dois anos trabalhei neste projeto, participando na execução dessa proposta nas escolas. O interesse em estudar este projeto foi motivado pelas idas e vindas que presenciei dos educandos quando da implantação do PAS, das discussões que envolviam professores e Secretaria de Educação, do cotidiano escolar que demanda uma não acomodação diante de condições tão extremas para lecionar na EJA. Pensar e refletir sobre tudo isso me levou a fazer mais um mestrado, mesmo já possuindo outro, como necessidade de registrar esta experiência importante e única na cidade e compreender seus impactos na formação dos professores e na percepção docente de suas práticas.

Propusemo-nos a compreender as características das escolas da EJA que aderiram ao Projeto Autonomia do Saber em Guarulhos, analisando aspectos da proposta curricular, da formação de professores e do papel dos educandos nesta construção, a partir da ótica dos professores e coordenadores. Acreditamos que nossa pesquisa contribui para a elaboração de conhecimentos e práticas para a formação dos professores que atuam em um projeto no qual o

protagonismo dos educandos durante processo de construção do currículo é estimulado, sendo a hora-atividade o espaço privilegiado para esta construção. Ao analisar, a partir da fala de professores e coordenadores envolvidos no PAS, pretendemos desnudar as particularidades, os ganhos e os limites trazidos por esta inovadora experiência, surgida, na palavra dos professores, no “chão da escola”.

No primeiro capítulo faremos um apanhado da metodologia utilizada para o desenvolvimento da proposta de trabalho, apresentando as escolas e os interlocutores deste trabalho, professores e coordenadores.

No segundo faremos uma breve retomada do histórico da EJA em Guarulhos, enfocando a influência da educação popular no formato de uma proposta de educação de adultos na cidade e a presença de projetos inovadores que tiveram o protagonismo docente na elaboração, constituindo assim o legado do PAS.

No terceiro capítulo faremos uma descrição das escolas envolvidas no PAS, apresentando suas origens em uma escola da periferia da cidade de Guarulhos, sua ampliação e incorporação pelo poder público como um projeto piloto. Apresentaremos igualmente as particularidades das três escolas, dando destaque à construção da proposta curricular e ao papel dos educandos nesta construção, a partir da ótica dos docentes envolvidos.

No quarto capítulo realizaremos apontamentos sobre a formação de educadores na EJA, indicando a importância deste momento para a formatação e execução do projeto. Trataremos também de outras dimensões que envolvem a formação, neste caso, os encontros das escolas, a formação do coordenador e o uso das horas-atividades como importante espaço de encontro e troca de impressões, ressignificado por conta da experiência do PAS.

Por último, no quinto capítulo, apresentaremos uma análise dos motivos que levaram ao fim desta experiência, desde a questão da evasão, até outros aspectos como a falta de apoio institucional e o esgotamento das discussões devido as mudanças no corpo de profissionais.

A seguir apresentamos as primeiras aproximações entre a metodologia desenvolvida e os instrumentos utilizados, nos detendo mais detalhadamente na abordagem qualitativa.

1 - Procedimentos de pesquisa

A metodologia de pesquisa utilizada nessa investigação é de caráter qualitativo e envolveu, além da literatura do campo, pesquisa documental em fontes oficiais da Secretaria de Educação de Guarulhos, entrevistas com professores e coordenadores das três escolas envolvidas no PAS, além da entrevista com o responsável técnico da SE pelo projeto.

A pesquisa qualitativa procura observar e analisar os fenômenos que são frutos da experiência humana em suas particularidades, relacionando os fenômenos singulares com seus contextos mais abrangentes. Privilegia-se principalmente o olhar e a experiência das pessoas conforme o objeto de estudo. Tem por pressuposto o recorte de um determinado objeto, perfazendo várias abordagens, tais como a etnográfica, participante, estudo de caso, etc. (MOREIRA, 1990)

Deste modo, ao utilizar a abordagem qualitativa, tratamos o objeto de estudo por meio de questões que enfoquem a diversidade das relações, das experiências e de outras situações que envolvam as ações do ser humano, conforme o excerto:

Nessa abordagem, o pesquisador deve sair do papel de mero observador, mesmo porque sua visão está longe de ser imparcial. Ao contrário, a pesquisa carrega os valores, anseios e conceitos do pesquisador que orientam não só sua abordagem, mas a própria escolha do tema. (PEIXOTO, 2012, p. 26)

Tratando das relações sociais, esse enfoque vem se caracterizando devido a pluralidade existente nas formas de vida. Implica, enfim, num posicionamento e não apenas análise de fenômenos isolados, mas que participam de um construto social chamado de cultura, em que referência e significados são refeitos e reconstruídos conforme a metamorfose do sujeito na vida social. O pesquisador na sua relação com o objeto de estudo não se encontra em posição de neutralidade, pois sua função “é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre o conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa” (LUDKE et al, 1986, p. 5).

O professor, profissão cuja condição é estar no centro do choque de culturas que representa o estudante, a sociedade e a escola, tem sua prática voltada para emular e harmonizar essas relações. Isso traz um desafio ao estudo do nosso objeto de pesquisa que é observar as

implicações da formação de professores na prática docente, tendo como singularidade um projeto de escola participativa e democrática. A abordagem qualitativa,

Implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. Após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competências científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2010, p.28-29)

O exercício de coleta de dados exige por parte do pesquisador atenção acerca do melhor instrumento, para então verificar a funcionalidade dele perante a pesquisa realizada. As técnicas de pesquisa escolhidas para a coleta de dados podem possibilitar o enriquecimento do trabalho, dando margem e opções para que se expresse a complexidade estabelecida no conjunto das visões dos sujeitos.

Considerando a complexidade do objeto, entrevistamos três coordenadores e seis professores das três escolas envolvidas no PAS desde 2014. O Projeto realizou uma seletiva de professores em 2014, organizado pela unidade responsável pela EJA na Secretaria de Educação de Guarulhos (SE), o Departamento de Orientação e Estudos Pedagógicos (DOEP). O objetivo de escolher um grupo de seis professores foi permitir um maior embate de visões sobre o PAS no cotidiano escolar, destacando o papel da formação de professores no caminhar do projeto. Seis professores, sendo dois de cada unidade escolar, que ou passaram pela seletiva organizada pelo DOEP em 2014 ou que estiverem diretamente envolvidos na criação do PAS na escola pioneira do projeto. Neste sentido, optamos também por entrevistar um representante do DOEP. Este representante teve participação não apenas na implementação do projeto como plano piloto, como veremos a seguir, mas também era incumbido pela formação dos professores envolvidos no PAS.

Pedimos para cada professor, antes da entrevista responder um questionário com um perfil preliminar. Optamos por nomear cada coordenador com uma letra correspondente a escola em que atuava e para os professores utilizamos a letra e um número para identificá-los, conforme a escola em que atuava, garantindo aqui a opção de manter sigilo nos depoimentos levantados. Já a representante do DOEP, apenas nominamos como TÉCNICA. A seguir apresentamos um quadro com o resumo das informações preliminares do perfil, detalhando situações em que professores atuaram em duas escolas durante o PAS:

Quadro 1 – Lista de entrevistas com dados de perfil

	IDADE	SEXO	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	INGRESSO PREFEITURA DE GUARULHOS	CICLO DE ORIGEM	LECIONA EM OUTRA REDE	TEMPO NO PAS
COORDENADORA A	39	F	MATEMÁTICA E PEDAGOGIA	ESPECIALIZAÇÃO	2012	CICLO I	SIM (ENSINO FUNDAMENTAL)	2 ANOS
PROFESSORA A1	48	F	PEDAGOGIA	ESPECIALIZAÇÃO	1996	CICLO I	SIM (ENSINO FUNDAMENTAL)	1 ANO
PROFESSORA A2	46	F	ARQUITETURA E ARTES	ESPECIALIZAÇÃO	2008	CICLO II	SIM (ENSINO FUNDAMENTAL)	4 ANOS
COORDENADORA B	41	F	PEDAGOGIA	NÃO	2000	CICLO I	SIM (ENSINO FUNDAMENTAL)	3 ANOS
PROFESSORA B1	39	F	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E PEDAGOGIA	ESPECIALIZAÇÃO	2012	CICLO II	SIM (ENSINO FUNDAMENTAL)	2 ANOS
PROFESSORA B2	42	F	DIREITO E PEDAGOGIA	ESPECIALIZAÇÃO	2004	CICLO I	NÃO	3 ANOS
COORDENADORA C	48	F	EDUCAÇÃO FÍSICA	ESPECIALIZAÇÃO	1996	CICLO I	Sim	3 ANOS
PROFESSORA C1*	33	F	MATEMÁTICA	NÃO	2009	CICLO II	NÃO	3 ANOS
PROFESSOR C2**	40	M	GEOGRAFIA	NÃO	2014	CICLO II	SIM (ENSINO FUNDAMENTAL)	4 ANOS
TÉCNICA	45	F	PEDAGOGIA	ESPECIALIZAÇÃO	1996	CICLO I		

* A professora atuou na escola B e C durante os anos do PAS

** O professor atuou na escola A e C durante os anos do PAS

Optamos pela entrevista semiestruturada pelo caráter mais flexível que engendra esta prática nas pesquisas voltadas para a educação. Conforme Ludke e André (1986), “as informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível” (LUDKE et al, 1986, p.34). Neste sentido, usamos este tipo de entrevista por entender o amplo leque de temas que podem ser arguidos no que diz respeito à formação profissional e ao cotidiano de um projeto que se pretende diferente das demais escolas e que possui um caráter particular por funcionar apenas no turno de funcionamento da EJA das unidades.

A Escola A funciona em quatro períodos, sendo que o noturno atende jovens e adultos. A equipe gestora da unidade é composta por um diretor de escola, dois assistentes de diretor e três coordenadores pedagógicos. No noturno, o assistente de diretor e o coordenador pedagógico que acompanham o cotidiano da EJA. No período em que escrevemos este fragmento (2018), de um total de 1148 alunos matriculados na escola, 200 eram alunos do EJA⁵.

A Escola B funciona também em quatro períodos, tendo o noturno reservado aos jovens e adultos da região. A equipe gestora da unidade é composta por um diretor de escola, um assistente-diretor e dois coordenadores pedagógicos. O coordenador pedagógico acompanha com mais frequência o cotidiano da EJA. Uma particularidade: no caso da EJA, a escola dividiu o polo de atendimento com a escola C em 2017⁶. Em 2018 (2018), são 98 educandos matriculados na EJA. O total de educandos matriculados era de 655 estudantes.

Como as outras, a Escola C funciona em quatro períodos, sendo que o noturno atende jovens e adultos. A equipe gestora da unidade é composta por um diretor de escola, dois assistentes de diretor e um coordenador pedagógico. No noturno, o assistente de diretor e o

5 Dados estatísticas da Rede Municipal de Guarulhos, em <http://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/ite/escola/index.php?p=15> – Acesso em 30 de Dez. de 2017

⁶ A organização de polos de atendimento para EJA consiste na junção de duas escolas, ou mais, em regiões diferentes para aproveitar de sobremaneira o módulo de professores (professores de Natureza e Sociedade, Português, Línguas - Inglês, Matemática, Ciências e Artes). É prática recorrente da Secretaria de Educação de Guarulhos que encobre assim a falta de investimentos e contratação de mais professores na EJA. – Ver em <http://www.guarulhos.sp.gov.br/eja> - acesso em 17 de Junho de 2018.

coordenador pedagógico acompanham o cotidiano da EJA. Em 2018, a escola não possui mais Educação de Jovens e Adultos, sendo o último ano em 2017⁷.

Das três escolas selecionadas para esta pesquisa - aquelas que integram o Projeto Autonomia do Saber na cidade - duas estão localizadas (Escola A e B) em bairros que são acessados por uma única via principal e com problemas de mobilidade urbana: Cabuçu e Itaim. Segundo dados da Revista Análise de Guarulhos, os bairros tiveram importante crescimento urbano e incremento nas atividades comerciais, ainda assim ostentam dados de Desenvolvimento Humanos menores do que a média da cidade. As duas escolas já possuíam EJA antes da implantação do PAS.

A terceira escola está situada em uma região de grande densidade populacional (Bairro do Taboão), muito próxima ao principal centro comercial do distrito e atrativo econômico, o Aeroporto Internacional de Guarulhos. Por esta razão tem um perfil diferente das outras duas. Além de ter sido construída recentemente (2014), esta unidade escolar atende a um número de educandos maior que as outras duas. A particularidade do PAS ter iniciado em conjunto com a própria EJA na unidade é relevante para entendermos como o projeto ali se desenvolveu.

A partir de Chizzoti (2008), que entende as categorizações como fundamental para chegar aos objetivos pretendidos numa pesquisa, fizemos a categorização das respostas a partir do levantamento dos depoimentos dados. De maneira geral, optamos por quatro categorias de organização para as entrevistas, tendo como eixo central a formação dos professores: **organizando o PAS, espaços de formação, legado para a prática, fim do PAS**. A formulação destas categorias nos permitiu a constituição de nexos que nos levaram a cumprir o objetivo desta pesquisa, ou seja, demonstrar a singularidade dos espaços de formação na construção da proposta do PAS e a relevância desta experiência.

⁷ Em 2018 a escola deixou de oferecer o EJA. Uma das alegações utilizadas para embasar esta decisão foi a evasão dos educandos, como veremos adiante. Porém, ao nosso ver, três processos agiram para o fim da EJA: primeiro a mudança na gestão municipal; dois, a exoneração da coordenadora da escola, principal elo de defesa do PAS na unidade, e, por último, a chegada de uma nova direção na escola que segundo relato, impedia a inscrição de interessados. Para o Professor C2 “A gente percebia que as pessoas iam buscar inscrição e nunca tinha vaga. A gente ficou sabendo do caso de um aluno que entrou no ano posterior desse mesmo que a gente está falando e a gente comentou por que ele não entrou antes. Ele falou que precisava entrar no ano anterior, mesmo sabendo que não contaria que já estava já no meio do ano letivo, que ia entrar como ouvinte, mas ele precisava informar para o trabalho que estava estudando. Enfim, foi negado.”

Destarte, é fundamental estabelecer relação entre as categorias e a literatura utilizada no trabalho, o que nos traz sustentação ao interpretar os dados coletados. Neste sentido, optamos por diluir os depoimentos dos professores nos capítulos, priorizando a maior fruição do texto.

Realizamos uma análise documental, utilizando uma série de documentos como fontes secundárias. Novamente, Ludke e André (1986) defendem que a análise documental traz informações que respaldam as suposições da pesquisa, pois eles se constituem em uma fonte importante para se retirar evidências que embasem as inferências realizadas pelo pesquisador. Por fim, existem três situações em que o uso da análise documental é indicado. A primeira é quando os dados são de difícil acesso para o pesquisador, a segunda quando a linguagem e/ou expressão dos sujeitos são objetos de estudo e a terceira quando há interesse em confirmar dados.

Selecionamos para análise os documentos oficiais que demarcam a instituição do PAS em Guarulhos, aqueles que tratam Educação de Jovens e Adultos, além de revistas e publicações oficiais da Secretaria de Educação. Utilizamos também matérias de jornais da cidade quando se tratando de nosso escopo em uma perspectiva mais histórica.

O PAS foi regido diretamente por três documentos oficiais de SE: (i) a PORTARIA nº 96/2014, que trata oficialmente da implantação do projeto piloto, (ii) o AUTONOMIA DO SABER, documento que trata das balizas pedagógicas do programa e o (iii) Memorando-circular nº 155/2014, documento que traz o perfil dos professores a serem selecionados para o projeto. Além destes documentos, outros dois documentos que fundamentam de maneira geral a EJA: a PORTARIA 104/2013 que regulamenta o ensino de jovens e adultos na cidade e o Quadro de Saberes Necessários⁸ (QSN), publicação que serve de orientação curricular para a toda rede de ensino de Guarulhos.

O uso de documentos, assim como a coleta das entrevistas, visam dar maior profundidade e nitidez ao nosso objeto de pesquisa.

8 Em 2009, professores, diretores, alunos e pais foram convidados a participar da formulação do novo Quadro de Saberes Necessários (QSN). A proposta curricular do QSN engloba a Educação Infantil, o Ensino Fundamental para criança e adolescentes e também a modalidade Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://www.guarulhos.sp.gov.br/sites/default/files/ppp_qsn.pdf. Acesso em 20 de janeiro de 2017.

2 - A trajetória da Educação de Jovens e Adultos em Guarulhos: marcas e legados

No decurso de sua história, a Educação de Jovens e Adultos enfrentou dificuldades e desafios, tendo ficado, ao longo de décadas, à margem das políticas educacionais. Ao realizarmos este breve histórico da EJA no Brasil, podemos observar as transformações em torno da modalidade: de uma visão que entendia o analfabetismo de adultos como uma “chaga”, ou um “mal da civilização”, passando por ações sistemáticas do governo federal, chegando ao processo atual de uma política pública com intensa troca de experiências entre a educação formal e a não formal, ou popular (BEISIEGEL, 1974; PAIVA, 1987 e CIAVATTA et al, 2010).

Há iniciativas ainda no final do século XIX, no Império, de escola para adultos, mas este tema se torna pauta do governo federal apenas na Reforma João Alves, também chamada de Lei Rocha Vaz em 1925. Conhecida por implantar a seriação no Ensino Secundário, uma das proposições trazidas pela reforma era a possibilidade de um ensino noturno para adultos (NAGLE, 2001, p. 158). Para outros autores, o marco inicial das políticas voltadas para a população adulta não alfabetizada é a constituição de 1934 que trazia a necessidade de escolarizá-los (CASANOVA, 2015, p. 22).

Enfim, a partir da década de 1940 devido principalmente à pressão da UNESCO, a Educação de Jovens e Adultos passa a contar com um Estado mais atuante, através principalmente de ações que visavam a alfabetização, como a criação do Fundo Nacional Primário em 1942, destinando cerca de 25% da verba para a alfabetização de Adultos (BEISIEGEL, 1974). Mais tarde, em 1947, surge o Serviço de Educação de Adultos no interior do Ministério da Educação e Saúde (CASANOVA, 2015, p. 24).

De 1947 a 1964 foram quatro campanhas oficiais organizadas nacionalmente visando especialmente o estímulo à alfabetização – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, Campanha Nacional de Educação Rural, Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo e Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo -, porém estas rapidamente se desestruturaram, dado o quadro de precariedade organizacional, estratégica e financeira (PAIVA, 1987). Isto sem contar, os movimentos e organizações da sociedade civil envolvidos também com as práticas da alfabetização.

Antes do Golpe Militar de 1964, devemos lembrar as experiências trazidas por Paulo Freire. O educador desenvolveu uma pedagogia voltada essencialmente para a realidade social a partir das suas experiências em Angicos – RN, ou seja, a “pedagogia que faça da opressão e das suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará no seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e se refará” (FREIRE, 1987: p.17). Sob bases epistêmicas novas, o chamado método Paulo Freire se torna a mais bem-sucedida experiência de alfabetização de jovens e adultos no Brasil.

O Plano Nacional de Alfabetização elaborado em 1963 traria o maior acúmulo até aquele período. Tratava-se da sistematização em formato nacional da experiência trazida pela Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR). Um dos responsáveis por coordenar o programa seria o próprio Paulo Freire. O golpe abortou a proposta. (PAIVA, 1987: p.256)

Já sob a ditadura militar, foi criado o Movimento Brasileiro pela Alfabetização (Mobral) através da lei 5.379 de 15/12/1967, mas o seu funcionamento se efetiva a partir de setembro de 1970, uma vez que inúmeras foram as transformações e reformulações efetuadas no interior da instituição (OLIVEIRA, 1989). A partir da década de 1970, sob o auspício da fase mais brutal da ditadura militar, o Mobral se torna a principal referência em educação de adultos, obtendo uma fonte segura de financiamento e recorrendo à *tecnocracia* e bases científicas para dar “solução” ao analfabetismo⁹. Em 1971, a lei 5.962 fixou as diretrizes e bases da educação para o ensino de 1º e 2º grau. É nesta lei que se estabelece o Ensino Supletivo, perfazendo a sua organização, suas finalidades e objetivos, além da sua destinação.

É também dos anos 1970 que datam as primeiras experiências na educação de adultos na cidade de Guarulhos, principalmente os relacionados ao Mobral e associados a movimentos de bairros. O ensino para adultos era organizado pelo município, em parceria com a sociedade civil, as salas eram estruturadas em paróquias e associações de bairros, atendendo exclusivamente da 1ª a 4ª série (ALMANAQUE MOVA, 2012: p. 11). Toda organização deste sistema ficava a cargo

9 Sobre o pensamento Tecnocrático e sua relação com a ditadura militar ver em COVRE, M. L. M. A fala dos Homens. São Paulo. Brasiliense, 1983. O pensamento “tecnocrático” é fundamental para o Estado autoritário pós-64, que não sobreviveria só pela repressão. Apesar dos “fracassos” e “irracionalidades” contidos na direção organizativa desse pensamento, ele é imprescindível enquanto discurso “racional”, de pretenso conhecimento científico. (COVRE: 1983, 102)

Movimento Brasileiro pela Alfabetização (MOBRAL), que se tornou a principal referência no país em relação à Educação para Jovens e Adultos no período.

Segundo José L. de Oliveira (1989) há duas fases constitutivas do Mobral, reveladoras de atuações distintas desta instituição. A primeira compreendida entre o período de 15/12/67 a 05/06/70 e a segunda etapa, datada deste último marco em diante. Oliveira indica que o Mobral se caracterizaria na primeira fase como “um órgão repassador de recursos. Poderíamos resumir assim essa atuação: recebimento e concessão de recursos financeiros a entidades interessadas em desenvolver ações de alfabetização de jovens e adultos” (OLIVEIRA, 1989, p. 150).

Em Guarulhos, com o estabelecimento de um convênio entre o Ministério da Educação e Cultura e o Departamento de Educação e Cultura (órgão da Prefeitura Municipal de Guarulhos), firmado em 1971, o Mobral atuou com bastante presença na cidade entre os anos de 1970 e 1976, com muitas salas espalhadas pelo município. (ALMANAQUE MOVA, 2012, p. 13).

A partir dos anos 80, o projeto que toma corpo em Guarulhos é o liderado pela Paróquia Nossa Senhora de Fátima. Surgido em 1977, centrado em turmas de alfabetização de adultos junto às favelas de Divinolândia, Vila Flórida, Bela Vista e Vila Fátima - bairros da periferia, nos barracões comunitários e em casas de membros das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) (ALMANAQUE MOVA, 2012, p. 13).

O Grupo de Educação Popular da Paróquia Nossa Senhora de Fátima tinha a preocupação inicial de construir esses barracões comunitários, realizar visitas familiares, encaminhamentos de saúde, educação infantil e alfabetização de adultos (COSTA, 2014: p.226). Entretanto, o trabalho ganha novos significados, sendo inclusive um dos embriões da criação do MOVA na cidade. Um dos educadores, o professor Hélio Reis que coordenava o grupo naquele tempo, foi um dos primeiros a receber o apoio direto do educador Paulo Freire após o seu retorno do exílio, em 1980. Segundo Patrícia Cláudia da Costa, “depois de tantos anos de exílio, Paulo Freire falava em reaprender o Brasil e no desejo, de conhecer as CEBs, movimento que se destacava na época” (COSTA, 2014, p. 227)

Ainda na década de 1980, com o fim da ditadura militar, o MOBRAL é extinto, devido principalmente a sua ineficiência crônica, mas principalmente pelo estigma que carregava por ser

associado a uma educação de qualidade baixa e de domesticação (DI PIERRO, 2000). Em 1986, é criada a Fundação Educar (1985) com objetivos de alfabetizar adultos pelo país. O papel ativo de alguns especialistas que compuseram o grupo de trabalho que criou a Fundação, antecipou o debate de muitos tópicos que seriam usados na Constituição em 1988, principalmente naqueles que tratavam da Educação de Jovens e Adultos,

Fazia recomendações, dentre as quais destacavam-se aquelas relativas ao estabelecimento de uma política nacional de educação de jovens e adultos, à ampliação do atendimento e das dotações orçamentárias, bem como a revisão crítica da legislação referente ao ensino supletivo. (DI PIERRO, 2000, p. 56)

Apesar do objetivo de superar o que considerava ineficácia do modelo erigido pelo MOBREAL, a Fundação Educar não tinha ainda disseminado as novas orientações e a manutenção da estrutura administrativa fortalecia a sustentação dos quadros burocráticos, pouco afeitos as novas tarefas (DI PIERRO, 2000). No entanto, é perceptível que a partir de meados de 1980 a Educação de Jovens e Adultos caminha por duas tendências: a primeira em que reúne ações governamentais e outra com forte participação da sociedade civil (DE PAULA, 2011, p. 19).

A partir da década de 1990 os programas de alfabetização que sucederam a Fundação Educar procuram convergir as duas características. Estes são os casos dos programas Alfabetização Solidária (1997) e o Brasil Alfabetizado (2003) adquirem uma nova característica, pois para além do seu caráter amplo, se notabilizaram pela transferência de recursos para núcleos de alfabetização, financiando docentes e material didático, a partir de convênios firmados entre o poder público e demais entidades, fomentando e abrindo espaços importantes para as experiências da educação popular (DE PAULA, 2011). É representativo, por exemplo, que em Guarulhos com o fim do Mobral, as iniciativas populares, como as da Paróquia Nossa Senhora de Fátima, se tornem as principais referências em educação popular, estando a reboque principalmente de pastorais ligadas a igrejas (ALMANAQUE MOVA, 2012, p. 13)

Em 1988, a Constituição Federal traz no artigo 208 a definição do acesso à educação básica para todos, de maneira gratuita, inclusive àqueles que não a tiveram na idade própria, estendendo este dispositivo aos jovens e adultos. Entre outros dispositivos criados, como o Artigo 214 que previra a elaboração de Planos Nacionais da Educação, estava o artigo 60 das Disposições Constitucionais Transitórias que trazia uma meta ambiciosa: estipulava dez anos de esforços em prol da universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo,

dedicando para tal meta 50% dos recursos vinculados da educação. Para Di Pierro, “a vitalidade das iniciativas da sociedade civil, combinada ao consenso retórico dos gestores educacionais dariam os argumentos à luta pelos direitos educativos dos jovens e adultos na Constituinte.” (DI PIERRO, 2000, p. 81)

Entre a Constituição de 1988 até o estabelecimento das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, são marcantes as iniciativas de alfabetização de adultos que começam e são descontinuadas, com durações exíguas: o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (1991), o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-1994). Para Sandra Fernandes Leite,

o período a partir de 1995 foi marcado pela busca de estabilização econômica, com restrição de gastos e cortes de verbas públicas. O setor educacional foi duramente afetado e a reforma educacional atingiu fortemente a educação básica de jovens e adultos, fazendo com que o governo escolhesse programas alternativos e parcerias. (LEITE, 2013: p. 25)

Destarte, na Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Brasil,1996), a Educação de Jovens e Adultos passa a ser compreendida como uma modalidade da Educação Básica, adquirindo um novo significado para a educação de maneira geral, merecendo, em tese, mais atenção por parte de legisladores, dos governos e das instituições.

Entretanto, este ligeiro avanço, ainda durante a década de 1990, foi solapado por outras medidas que tornou crítica a situação da educação de jovens e adultos, principalmente em se tratando do financiamento e em relação ao atendimento da população. Com a Emenda Constitucional 14/96, o Fundef é criado com a EJA excluída do cômputo geral das matrículas, não fazendo assim jus aos recursos. Para Leite “a saída encontrada por muitos municípios para a educação de adultos foi o estabelecimento de parcerias com movimentos sociais e organizações não governamentais” (LEITE, 2013; p.24).

Na década de 1990, outra experiência ganha corpo no município de Guarulhos. Por meio de parceria com o Governo Federal, através da Alfabetização Solidária, a prefeitura de Guarulhos inaugura um programa chamado PEVA (Projeto Educacional de Valorização do Adulto) cujo objetivo principal era a alfabetização dos funcionários públicos de Guarulhos. Foram abertas cinco classes. Ancorado nos programas veiculados pelo Telecurso 2000 e com poucos

professores (funcionários da própria Prefeitura que aceitavam dobrar a jornada para atender, às vezes, os próprios colegas), o programa teve vida curta na cidade¹⁰.

Durante todo este período, em Guarulhos, a EJA ficou circunscrita a convênios realizados entre a prefeitura e entidades assistenciais. Na maioria das vezes eram salas voltadas para a alfabetização. O poder público oferecia os professores municipais e as entidades cediam os espaços físicos. O ensino supletivo em Guarulhos contabilizava 2000 alunos, organizados em 14 classes localizadas em igrejas, cemitérios, associações de bairros, etc. (NOGUEIRA, 2004, p. 50). Em conjunto com este atendimento, havia também escolas municipais que ofereciam supletivo no período noturno. Para Di Pierro

A redefinição do papel do Estado no financiamento e na oferta dos serviços sociais gerou um deslocamento da fronteira entre o público e o privado que, sob o signo da parceria, disseminou para o conjunto da sociedade responsabilidades que até então eram interpretadas como tarefas dos governos, levando à multiplicação dos provedores não governamentais de alfabetização e educação básica de jovens e adultos. Em meio a esse processo, que envolveu instituições do mercado e da sociedade civil já instaladas no campo (como as escolas particulares, os organismos do Sistema S, os centros de educação popular e as igrejas), ganharam relevância novos atores da sociedade civil na cena educacional. (DI PIERRO, 2000: p. 267)

Ao final da década de 1990, merece destaque também a organização nos estados dos chamados Fórum EJA. Surgidos fundamentalmente no arco da preparação da V Confintea (Conferência Internacional de Educação de Adultos), em Hamburgo, Alemanha (1997), os fóruns se constituíram em um espaço de mobilização permanente de setores da sociedade civil e poder público, em busca de projetar a EJA como política pública permanente. Estas convergências de interesses entre sociedade civil e órgãos governamentais forjaram mudanças importantes na virada do século, que são resumidas assim por Machado (2008):

Essa perspectiva de educação como direito – pauta da sociedade civil e da sociedade política, representada pelos fóruns de EJA – requer, para concretizar-se, uma mudança de mentalidade em relação ao sentido da escola, ao papel que ela deve cumprir no âmbito da comunidade e ao significado do ato de educar e aprender. Não há nada de totalmente novo nisso, só algo cada vez mais desafiador, pois há uma dificuldade real de se colocar educação de jovens e adultos como direito na pauta dos próprios jovens e adultos que já passaram pela escola e não veem mais sentido em retornar, a não ser em busca de uma certificação aligeirada, que não corresponde em nada à concepção de educação defendida pelos fóruns de EJA. (MACHADO, 2008: p.34)

10 Este programa não era diretamente vinculado a então Secretaria de Educação e Cultura, e sim às duas principais autarquias do município: o Serviço de Abastecimento de Água e Esgoto (SAAE) e Proguaru (Progresso e Desenvolvimento de Guarulhos S/A) – Ver em “Prefeitura lança Projeto Educacional”, Tribuna Paulista, 03/04/1997.

2.1 Anos 2000: novos contornos da EJA em Guarulhos

Em 2000 um novo governo municipal é eleito. Sob o comando de Elói Pietá, do Partido dos Trabalhadores (2001-2008), a prefeitura de Guarulhos aproveita os novos marcos institucionais que mudam o panorama da Educação de Jovens e Adultos a partir de 2001, valendo salientar os que seguem:

1. O Conselho Nacional de Educação edita o Parecer CNE/CEB n. 11/2000 que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000) e, em 2001 o MEC publica a Proposta curricular para a EJA – 1º segmento;
2. As Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos trazem para a modalidade de ensino EJA três funções principais: a) garantir o direito à escolarização, negada no passado (função reparadora); b) garantir, por meio da escolarização, a inserção dos educandos em novos espaços da vida social, anteriormente não acessados (função equalizadora); c) considerando a incompletude do sujeito, possibilitar o desenvolvimento seja por meio escolares, ou não escolares. (Função permanente/qualificadora) (BRASIL, 2000).
3. A partir das experiências acumuladas pelo MOVA na cidade de São Paulo, das redes, projetos e programas da sociedade civil constituídos em torno da EJA, é criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Alfabetismo em 2003, tendo o programa MOVA-Brasil como uma das ações. (GADOTTI, 2013)
4. Em 2004, a criação no Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), para implementação das políticas da EJA, tendo como motrizes dois programas: o Programa Brasil Alfabetizado e o Programa Fazendo Escola. (MACHADO, 2009)¹¹
5. A criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído pelo

¹¹ criada pelo Decreto nº 5.159, de 28 de Julho de 2004, transformada em Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) pelo Decreto Nº 7.480, de 16 de maio de 2011, Revogado pelo Decreto Nº 7.690, de 2 de março de 2012. Em Fonte: Relatório de Gestão da SECAD - 2004 ver em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18641-secadi-relatorio-gestao-mec-2004-pdf&Itemid=30192. – Acesso em 13 de Jul. de 2018.

Decreto nº 5.840/2006, tendo como objetivo a formação inicial e continuada de trabalhadores e a educação profissional em nível médio. (LEITE, 2013)

6. A Emenda Constitucional nº 53/2006, regulamentada pela Lei nº 12.494/2007, criando um novo fundo de financiamento da educação, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em que foram incluídos os jovens e adultos como destinatários de investimentos em educação (SILVA, 2012, p. 40)
7. Decreto nº 5.478/2005 que institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional 22 Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Posteriormente, em 2006, foi promulgado o Decreto nº 5.840, substituindo o de nº 5.478/2005. A partir do Decreto nº 5.840/2006, a abrangência do programa foi ampliada, passando a incluir o ensino fundamental¹².

Deste modo, a partir de 2001, o executivo municipal promulga um decreto que prevê a implantação da EJA sob novos moldes, pretendendo atender mais alunos e expandir novas unidades. O Decreto Lei 21.208, de 26 de março de 2001, aponta novos rumos para a EJA:

Esta proposta de ensino fundamental para jovens e adultos, a ser oferecidas preferencialmente no período noturno para trabalhadores se comporá de três ciclos, os dois primeiros correspondentes as 1 e 4 séries, e o terceiro correspondente às 5ª e 8ª série, para efeitos curriculares e administrativos, inclusive para classificação no Censo Escolar do MEC que fundamenta a distribuição de recursos do Fundef. (GUARULHOS, 2001, p. 1)¹³

Uma nova estrutura é criada para atender às novas demandas da EJA na cidade. É formado no interior da Secretaria um Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA), responsável por produzir materiais didáticos, formar professores e realizar a gestão. O grupo de assessores é formado por pesquisadores da Escola Sindical da Central Única dos Trabalhadores (CUT) (NOGUEIRA, 2004).

¹² Criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos 2007. Ver em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_fundamental_ok.pdf - acesso em 17 de junho de 2018

¹³ Este Artigo teve nova redação em dada pelo Decreto nº 26963/2009 e novamente foi alterado pela redação dada pelo Decreto nº 31321/2013. http://www.guarulhos.sp.gov.br/06_prefeitura/leis/decretos_download/21208decr.pdf

Para incorporar os alunos do ensino supletivo, é criado em 2001, no âmbito de um novo olhar sobre Educação de Jovens e Adultos, o Programa de Ensino Fundamental Regular com Educação Profissional, que além de absorver os jovens e adultos fora da escola, incorpora a dimensão da educação profissional na organização do ensino regular. Nesse mesmo sentido, em 2002 a política de atendimento da EJA foi estendida aos servidores públicos do município. (NOGUEIRA, 2004)

Outra importante medida tomada pela prefeitura foi o reconhecimento da EJA pelos Conselhos de Educação em nível municipal, estadual e nacional. Para Sérgio Haddad (2007), “após esses procedimentos legais, a EJA passou a ser compreendida como uma política pública permanente, integrada aos órgãos da Secretaria da Educação, superando a ideia de transitoriedade das propostas anteriores.” (HADDAD, 2007, p.167)

Com esta organização, a EJA na cidade passa a ser composta por dois segmentos, constituindo o primeiro segmento: os ciclos I e II, referentes ao período de alfabetização que poderiam ser completados em dois anos. O segundo segmento, referente à pós alfabetização, seria composto pelos ciclos III e IV, a partir de 2003.

Através do decreto 21.544, de 14 de março de 2002, é criado o MOVA em Guarulhos, sendo constituída uma divisão interna da Secretaria de Educação responsável pela sua mobilização junto à sociedade civil. Posteriormente o MOVA se transforma no Programa Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos de Guarulhos amparado pela Lei 7.113, de 07 de janeiro de 2013. O MOVA representa um capítulo à parte na história da Educação de Jovens e Adultos de Guarulhos, fugindo ao escopo desta pesquisa, pois ao mesmo tempo em que expressa uma ação de monta do poder público na cidade, tal influência acaba configurando um caráter híbrido na parceria entre a sociedade civil e o estado.

Se para alguns, o MOVA é um programa da Prefeitura de Guarulhos que busca apenas superar o analfabetismo e incluir seus educandos na escola, para outros, o MOVA se caracteriza como um movimento social, que busca não apenas alfabetizar seus sujeitos, mas sim torná-los emancipados, críticos, capazes de intervir na sociedade propondo transformações, superando, portanto, seu histórico de exclusão. (BURGOS et al, 2013, p.484)

Em 2003, o Ciclo III e IV foi implantado atendendo a demanda de abaixo-assinados realizados por alunos que desejavam a continuidade dos estudos. Com a reorganização da

modalidade, com novos marcos institucionais que permitiam acessar a verba do Fundef, mas devido principalmente a opção política de fazê-lo, os números de matriculados na EJA em Guarulhos cresceram consideravelmente neste período. Para Haddad,

Como consequência da vontade política e da destinação dos recursos obtidos do Fundef, a proposta trouxe um importante impulso para EJA no município, já que em 2001 eram atendidos cerca de 900 alunos e, em 2005, o atendimento chegou a 7 mil alunos. (HADDAD, 2007, p.168)

No ensejo das mudanças, é iniciado um importante debate sobre os caminhos para a Educação de Jovens e Adultos, contando com professores, alunos e comunidades. Ainda que, com o relato de algumas tensões entre educadores que não desejavam uma mudança curricular tão profunda, o debate acerca do estado de momento da EJA, estabelece novos fundamentos para o programa, associando o ensino fundamental regular com a educação profissional. Conforme o excerto abaixo:

Nesse sentido, constata-se a necessidade de uma rede pública de Ensino Fundamental que propicie aos jovens e adultos analfabetos ou de muito baixa escolaridade a possibilidade de uma educação integral que incorpore a educação básica, a formação cidadã e a qualificação profissional, visando uma educação para a inclusão social das crescentes camadas de excluídos (CADERNO DO EDUCADOR, 2003, p.24)

A partir de 2007, houve muitas experiências documentadas de professores e coordenadores da EJA de Guarulhos no caminho de buscar uma educação significativa para os seus educandos. No artigo “Alfabetização e letramento na educação e Jovens e Adultos: subsídios para a prática educativa”(EQUIPE NÚCLEO EJA, 2007), é nítido o legado desta nova visão em que se procura a integralização da qualificação profissional com o ensino regular. Essa vinculação entre educação escolar e mundo do trabalho, incorporada as práticas curriculares da EJA de Guarulhos, foram detalhadas no Decreto nº 5.154/2004, que regulamentou o capítulo III da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Brasil,1996), ao considerar que

a formação inicial e continuada de trabalhadores se constitui por cursos ou programas de Educação Profissional que articular-se-ão preferencialmente com os cursos de Educação de Jovens e Adultos, objetivando a educação para o trabalho e a elevação do nível da escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho”(BRASIL, 2004).

Os encontros do núcleo tiveram o objetivo de discutir o currículo da EJA, tendo como pressupostos a integralização entre ensino regular e educação profissional, buscando a produção de materiais didáticos respectivos (EQUIPE NUCLEO EJA, 2009, p.147). O artigo apresentou

um relato da experiência do Grupo de Construção Curricular refletindo as experiências de alfabetização dos educandos e buscando estabelecer novos processos de aquisição da escrita. A vivência contou com a participação de coordenadores e professores da rede municipal naquele momento.

Outra experiência marcante da rede de Guarulhos neste período foi a parceria com Instituto Federal de São Paulo por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial Continuada (Proeja/FIC) em 2009, que visava a educação profissional associada a uma formação social pautada em espaços de formação para além da sala de aula. Inspirada por ações do governo federal, o Proeja-FIC em Guarulhos, em comparação com os demais projetos ocorridos em outras cidades da região metropolitana, apresentou os melhores resultados. Esta afirmação foi documentada na tese *O currículo integrado no contexto de implantação do PROEJA FIC: a experiência dos municípios de Francisco Morato, Guarulhos, Itapevi, Osasco, São Bernardo do Campo e Várzea Paulista*, produzida por Sandra Torquato Bronzate (2014), que fez um compêndio dessas ações em que o Instituto Federal de São Paulo tomou parte em parceria com as prefeituras.

Bronzate trata em um dos capítulos que o projeto piloto PROEJA/FIC de 2009 foi uma parceria entre a Secretaria de Educação de Guarulhos e o Instituto Federal de São Paulo que tinha o objetivo de integralizar as ações de formação profissional e escolar por meio de um projeto pedagógico comum. Para a autora, “do ponto de vista da integração curricular, pode-se dizer que Guarulhos foi a experiência que mais avançou no sentido de tentar construir um currículo integrado” (BRONZATE, 2014: p.195). Um dos motivos principais para a autora foi a integração entre educadores da rede e do próprio instituto (ibidem, , p.194).

Tais experiências de pensar e repensar o currículo da EJA estão refletidas no processo que envolveu a elaboração da Proposta Curricular - Quadro de Saberes Necessários. Contando com a participação de educadores da rede, o processo consubstanciou o documento base implantado em 2010, se tornando a principal orientação curricular do município para a EJA.

A Educação de Jovens e Adultos deve incorporar, no processo de formação do educando, a dimensão e o exercício da cidadania pelo trabalho não alienado, o que

significa desenvolver a capacidade de pensar e planejar o próprio trabalho e participar do processo de sua gestão. (QUADRO DE SABERES NECESSÁRIOS, 2010, p. 92)

Outro importante relato sobre este dinamismo das experiências adquiridas pela Educação de Jovens e Adultos durante a década de 2000, está no relato do professor Miguel Arroyo (2007), então realizando um balanço das políticas públicas para a EJA no arco do Fórum Mineiro de Educação de Jovens e Adultos, descreveu uma experiência em Guarulhos, sem nominar a escola.

Há experiências muito interessantes que tentam perceber esses jovens e adultos como trabalhadores na sobrevivência, no trabalho informal, buscando vincular o direito à educação básica com a qualificação para esse tipo de trabalho. Como exemplo, temos a experiência na cidade de Guarulhos. Logo no primeiro dia de entrada na sala de aula, na EJA, se faz um mapeamento de que tipo de trabalho esses jovens fazem. Antes de se perguntar em que série eles terminaram, perguntava-se em que trabalhos estão inseridos. (ARROYO, 2007, p. 13)

Nesse conjunto de experiências ao final da década de 2000, ainda podemos citar as iniciativas inovadoras em torno da proposta de escola democrática. A Escola da Prefeitura de Guarulhos (EPG) Gianfrancesco Guarnieri, adota como projeto político pedagógico a ideia de *escola democrática*. Em um dos livros publicados pela escola, intitulado *Os processos de construção de uma escola democrática* (2015), Gisele Renco Tendeiro, após fazer um balanço sobre as tendências de escolarização no Brasil, indica a inspiração da Pedagogia Crítica-Progressista assim definida:

Esta tendência acredita que a escola, consciente de seu papel político-social deve transformar-se internamente e desta maneira, transformar o entorno, fornecendo aos educandos a base para a entrada no mundo adulto e propiciando às crianças embasamento crítico para o entendimento das suas contradições. (TENDEIRO, 2015, p.26)

No seio dessa experiência, outras escolas na rede começam a adotar propostas alternativas de escolarização. E é na convergência entre as experiências docentes e motivações surgidas no “chão” da escola que se inicia, em 2014, uma experiência de educação de jovens e adultos denominada de Projeto Autonomia do Saber.

Surgida em uma escola da periferia da cidade, sendo resultado dos esforços de professores e da coordenadora da unidade, e posteriormente replicada como piloto em outras duas escolas, o PAS propõe uma nova metodologia para pensar as ações na escola, menos verticalizada e mais democrática. Como estabelecido nos documentos oficiais do Projeto Autonomia do Saber, a implementação deste projeto visava, “garantir uma aprendizagem significativa aos jovens e

adultos em um ambiente de convívio e interação, onde cada um possa estudar, criar, trocar experiências e ter seus saberes valorizados” (AUTONOMIA DO SABER, 2014, p.01).

Ao olharmos em perspectiva, podemos situar o PAS como a experiência que traz o legado das iniciativas anteriores aqui relatadas, dessa trajetória de maior protagonismo dos educadores e na elaboração de propostas curriculares. Obviamente, não ignorando os percalços e as fragilidades, entendemos que o PAS talvez tenha sido a proposta mais ambiciosa para a Educação de Jovens e Adultos na cidade de Guarulhos, por ter surgido na escola e por colocar professores, coordenadores e educandos em papel de protagonistas.

3 - Do “chão da escola” à institucionalização: o trajeto das escolas do PAS

Um capítulo sobre origens é sempre muito difícil. Às vezes procuramos buscar as origens como se pudéssemos encontrar o início de tudo, a gênese do processo, o começo imaculado. O percurso de estudar e analisar a trajetória do PAS nos revelou duas formas de olhar no conjunto esta experiência. Formas diferentes, mas não contraditórias:

1 – Como um *continuum* de experiências acumuladas na cidade de Guarulhos, expostas no capítulo anterior, resultado de pressões e embates que envolveram a participação dos educadores da rede, as ações de governos mais progressistas e um acúmulo de experiências em movimentos sociais.

2 – Como resposta às necessidades mais imediatas da escola e dos professores, tais como a evasão dos alunos, as situações de indisciplina, a manutenção da sede dos professores em uma determinada escola, etc.

Esperamos a partir das vozes dos nossos interlocutores de pesquisa, os professores e coordenadores, refletir sobre os desatinos e desacertos que envolveram uma proposta ambiciosa para a Educação de Jovens e Adultos na cidade de Guarulhos. Não apenas naquelas expectativas trazidas de maneira “oficial” pelos documentos e estudos da própria SME, mas aquilo que de fato é sentido e experienciado. Não pensar a origem como algo que preserva uma identidade imutável, mas tal identidade que se move conforme os contornos e movimentos da história. Como afirma Michel Foucault (2008)

Procurar uma tal origem é tentar reencontrar “o que era imediatamente”, o “aquilo mesmo” de uma imagem exatamente adequada a si: é tomar por accidental todas as peripécias que puderam ter acontecido, todas as astúcias, todos os disfarces; é querer tirar todas as máscaras para desvelar enfim uma identidade primeira. Ora se o genealogista tem o cuidado de escutar a história em vez de acreditar na metafísica, o que é que ele aprende? Que atrás das coisas há ‘algo inteiramente diferente’: não seu segredo essencial e sem data, mas o segredo que elas são sem essência, ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas. A razão? Mas ela nasceu de uma maneira inteiramente ‘desrazoável’ – do acaso. A dedicação á verdade e ao rigor dos métodos científicos? Da paixão dos cientistas, de seu ódio recíproco, de suas discussões fanáticas ao longo das lutas pessoais. E a liberdade, seria ela, na raiz do homem o que o liga ao ser e a verdade? De fato, ela é apenas uma invenção das classes dominantes’. O que se encontra no começo histórico das coisas não é a identidade ainda preservada da origem – a discórdia, é o disparate. (FOUCAULT, 2008: pp.17-18)

Segundo o QSN, o objetivo que mobiliza a Educação de Jovens e Adultos é contribuir com a formação de profissionais e cidadãos, cujos conhecimentos e habilidades para o trabalho sejam partes constituintes de um projeto de educação integral, em que se articulam as experiências de vida dos educandos. (GUARULHOS, 2011, p.92).

A EJA em Guarulhos, segundo a Portaria 104/2013, se organiza da seguinte maneira: Ciclo I - correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), com duração de até dois anos ou quatro semestres letivos. Ciclo II - correspondente aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), com duração de dois anos ou quatro semestres letivos. Este ciclo é organizado de forma a atender o mínimo de quatro semestres letivos de integralização, compondo 1.600 horas de efetivo trabalho escolar, podendo a integralização ser realizada com aproveitamento de estudos anteriores, devidamente comprovados.

As áreas do conhecimento previstas no Quadro de Saberes Necessários (QSN) são incorporadas da seguinte forma, Ciclo I: identidade e Cultura (Corporeidade e Relações Sociais), Linguagens e Expressões Matemáticas, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, Ciências Naturais e Meio Ambiente e Mundo do Trabalho (Arte, Educação Digital, Educação Física e Língua Estrangeira); Ciclo II: Cultura e Linguagem, Linguagens e Expressões Matemáticas, Natureza e Sociedade, Ciências Naturais e Meio Ambiente, Língua Estrangeira, Arte, Educação Física e Educação Digital. O módulo EJA de professores em cada unidade escolar é composto professores do Ciclo I (Um por sala de alfabetização) e professores do Ciclo II (um por cada componente, totalizando 6 professores). A forma de atribuição de aulas é diferente: os professores de ciclo I participam da escolha na unidade, conforme pontuação na própria escola, e os professores do ciclo II em uma escolha geral anual.

O Projeto Autonomia do Saber foi concebido em uma escola da rede pública de ensino de Guarulhos, a partir da proposta conjunta entre coordenador e professores desta escola visando diminuir a evasão dos alunos, perpassando um novo olhar sobre os componentes curriculares. O relato da coordenadora da escola onde o projeto foi inicialmente concebido é esclarecedor sobre o início:

Fiquei pensando, conversei com professores – e aí dentro daquela reunião a gente decidiu tentar fazer alguma coisa diferente. Aí alguns professores trouxeram algumas referências – como o José Pacheco, algumas escolas que faziam... um ensino diferente e

aí a gente começou a estudar um pouco sobre isso e viu que o ponto forte dessas escolas era realmente ouvir os alunos nas assembleias e dentro daquele contexto (Coordenadora Escola C)

A partir da realização de assembleias escolares, todo o modo de organização da escola foi repensado para a EJA, sendo os educandos partícipes do processo de decisão e escolha dos caminhos. Novamente a coordenadora faz uma caracterização rápida da situação da escola até aquele momento, no ano de 2014.

A escola era muito difícil, a gente atendia muitos adolescentes que já eram evadidos do Estado, esperava um tempo e ingressava na EJA. A gente viu que a escola estava perdida, a gente não tinha uma maneira boa de trabalhar. Era muita droga, muita brincadeira, ninguém sentia interesse pela escola, estava ali para pegar o diploma mesmo e conversando com os professores a gente viu uma necessidade. (Coordenadora C)

O PAS surge como projeto embrionário, com um prazo de experimentação de quinze dias. Redefine-se, por exemplo, o momento de cada componente curricular na grade horária, isto passa a se chamar *cardápio*. Os professores desenham a proposta partindo desta assembleia inaugural: a organização dos temas geradores, as regras de convivência, entre outras coisas. Os fundamentos eram a autonomia e protagonismo dos educandos para escolher as aulas que os interessavam e a garantia de que seriam ouvidos nesta construção.

Muitos gostaram, principalmente os adolescentes. Mas os mais velhos – eles ficaram com uma dificuldade no primeiro momento, no segundo vieram com crítica... Na terceira semana foi quando eles começaram a se situar. E aí foi quando a gente fez outra assembleia para ver se continua ou não. O que vocês acham? Foi muito difícil? Não? E aí eles falaram – vamos dar um voto porque o que aconteceu nesse intervalo aí do primeiro momento, os adolescentes começaram a se interessar e aí aquela bagunça que tinha de ficar pelos corredores, de ficar ouvindo aquele funk na sala de aula, sair para se drogar, isso começou a diminuir. Pouco, mas diminuiu. E os mais velhos começaram a ouvir as aulas. (Coordenadora C)

A partir de 2014, devido aos bons resultados iniciais relatados, o mesmo foi incorporado pela Secretaria de Educação de Guarulhos, sendo expandido para mais duas escolas: a escola B conforme interesse manifesto da gestão e grupo de docentes e na escola A, sem prévia discussão, já que seria inaugurada em 2015. O PAS se transforma em Projeto Piloto, com o objetivo de futuramente ser ampliado para outras escolas. A SE incorpora o Projeto Autonomia do Saber como projeto institucional da secretaria, e o regulamenta pela Portaria n. 96/2014.

Este processo de incorporação gerou algumas desconfiças entre as partes: professores e a técnicos do DOEP. Para a coordenadora da escola C

O Moacir que era o Secretário da educação ligou na Escola e pediu para usar o nome e a gente fez uma reunião e os professores. Pode? Pode. Mas desde que se cite que esse nome partiu da nossa escola. Os professores vão embora, mas a Escola sempre continua. Independente. Então a gente não queria nada assim... Não teve essa coisa de aparecer. A gente só queria realmente sanar o problema. Mas também vamos dar mérito a quem tem. E aí quando ele fez um documento, falando do PAS, colocando a Secretaria acoplada ao PAS e a gente foi muito bem abraçado por ele também. Uma pessoa que ajudou muito. (Coordenadora C)

Na visão da coordenadora da escola C, o departamento tentava de certa maneira colher os resultados ali surgidos para implementar um projeto que entendiam também ser deles. Para a representante do DOEP, já havia uma contribuição por parte da unidade que era expressado nas formações.

Na realidade o nosso grupo vinha discutindo o protagonismo do estudante. Então a gente vinha caminhando em um pensar e aí era na formação dos professores para que pensassem o protagonismo do estudante. E no acompanhamento, que era uma outra coisa que a gente também estava fazendo grupos de estudos para o que esse acompanhamento vai fazer, onde ele vai ajudar na escola. (Técnica)

A decisão política do Secretário de utilizar o nome “Autonomia do Saber” não deixa de ser percebido pela técnica do DOEP,

O Autonomia do Saber era o nome do Projeto da escola C. A gente tinha vários nomes e é isso o que eu falo – as grandes coisas – o nome é a marca política – entendeu? Aí o Moacir falou – Não – Eu quero esse nome aí – que é deles. A gente tem que pedir – para eles. A gente não pode pegar o nome de um projeto deles e colocar na Secretaria. Então a gente fez a parceria toda no nosso documento a gente fala sobre isso. Quando a gente conta a história de como nasceu, estreita bastante as relações com a escola C (Técnica)

O projeto que surge do “chão da escola”, se torna uma proposta institucional da SE, a princípio piloto, mas a ser implementada em todas escolas com EJA no município. Esta condição traz para as demais escolas (A e B) a situação de ter que implantar uma proposta, que como bem observada pelo Professor C2

Não teve esse desenvolvimento de discussão para checar para cair no Projeto. Foi um caminho inverso. E uma coisa que a gente sempre falou assim com muita satisfação do que aconteceu na escola C foi que foi feita a coisa na base. Veio dos alunos para os professores e foi feita uma construção, uma discussão. (Professor C2)

As expectativas da secretaria são exibidas na Portaria n. 96/2014 que após trazer as referências oficiais que embasavam a sustentação do projeto, no artigo primeiro inaugurava o projeto com a seguinte redação:

Fica criado o Projeto Autonomia do Saber, que propõe uma prática pedagógica apropriada à diversidade dos educandos, permitindo percursos de estudos

individualizados e coletivos, bem como a flexibilização dos tempos e dos espaços escolares, em uma perspectiva democrática e horizontal na relação da escola com o educando, em que este seja protagonista e participe de decisões referentes à sua trajetória escolar e à organização de seu currículo. (PORTARIA N. 96, 2014)

A fim de dar suporte legal ao programa, a Portaria n.96 apresentava três dispositivos importantes que garantiram o caráter singular do projeto em toda a rede: a possibilidade dos professores de toda a rede participarem, fossem eles do Fundamental I, ou do Fundamental II; a criação de um processo seletivo interno organizado pela secretaria para escolher professores conforme o perfil, e, por fim, a previsão de manutenção da equipe de docentes na unidade, permitindo a eles processo diferenciado de escolha geral, principal característica da modalidade EJA na rede municipal de Guarulhos.

Art. 2º - A equipe docente será composta por educadores que atuem tanto no Ciclo I quanto no Ciclo II, estejam ativos no quadro de professores da Rede Municipal de Ensino e possuam graduação nas áreas específicas e/ou em Pedagogia ou Magistério para contemplar todos os eixos do Quadro de Saberes Necessários.

Parágrafo único. A equipe que atuará no Projeto será formada por meio de processo seletivo interno.

Art. 4º - A equipe docente formada para atuar no Projeto Autonomia do Saber, bem como a equipe de Professores de Educação Básica - Educação Física selecionada para atuar na Educação de Jovens e Adultos, não participarão do processo de atribuição de local de exercício. (PORTARIA N. 96, 2014)

Esses três dispositivos permitiam que as três escolas do PAS se diferenciarem das demais, garantindo a estabilidade dos docentes na mesma escola. A seguir apresentamos uma descrição mais resumida das escolas envolvidas no PAS a partir de então, trazendo suas particularidades e os modos de organizar. Ao fim, apresentação de um quadro sintetizando alguns tópicos para fins comparativos das três. Acrescentaremos algumas falas dos professores para embasar esta caracterização.

3.2 - Organização das escolas do PAS

3.2.1 Escola C (Início em 2014 e término em 2017)

A Escola C foi a idealizadora do projeto original do PAS no ano de 2014, depois incorporado de maneira institucional pela secretaria de Educação. O grupo de docentes foi o mesmo durante os três anos de duração (uma professora de ciclo I e 5 professores do ciclo II), ocorrendo mudanças pontuais. A proposta era construída em torno da realização de *assembleias* junto aos educandos, com o objetivo de proporcionar momentos de escuta para suas necessidades, conflitos e anseios. Com periodicidade que variava a cada semana ou quinzena, a assembleia na Escola C foi fundamental para a implantação do PAS

“O que que motiva vocês a virem para uma escola. Porque a gente está sentindo que vocês não têm motivação nenhuma de vir para cá, que vocês não conseguem prestar atenção em nada, que está difícil, tanto para vocês quanto para a gente. Então a gente queria que partisse de vocês, qual escola que eu gostaria de frequentar?” Lógico que a primeira assembleia, que sempre tem alguns que não querem conversar. Mas assim, até que não foi ruim. (CoordenadoraC)

As assembleias, a gente reunia o grupo, estimulava eles a falarem sobre coisas gerais, o que estava incomodando eles na escola, estimulava a argumentar do que estava incomodando, do que não estavam gostando e a propor algumas alterações. Aí você tinha de tudo. Alguns se incomodavam com um pouco de barulho de um determinado grupo. eles propuseram ter uma garrafa de café no intervalo e a gente ia tentando e conversando. Encontrando meios de tentar atender nessas assembleias. (Professor C2)

A partir deste processo, havia a sistematização das demandas apresentadas, assim como discussão para elaboração de ações didático-pedagógicas. Uma dessas ações foi a construção do *cardápio* que consistia no oferecimento de tópicos curriculares (chamados de *momentos*) que eram planejados a partir da demanda apresentada pelos educandos, considerando revisões semanais e acompanhamento por meio do diálogo quanto à pertinência dos temas e o envolvimento dos educandos em relação a eles. Essa prática pode ser verificada pela fala do professor da escola C:

A gente foi discutir... pensou numa ideia... e até que... a gente chegou mais perto do que seria a ação. E o cronograma de aulas, o horário, a gente pensou: por que a gente não oferece três ou quatro temas de aula para o momento. Um antes do intervalo e quatro depois do intervalo – e os alunos veem a disposição disso num cardápio – numa tabela – e eles escolhem. Foi ao que a gente conseguiu chegar. Expresso essa ideia de atingir – oferecer o que o aluno quer ter. (Professor C2)

Desse modo, conforme fala dos professores que elaboraram a proposta da Escola: A *assembleia* fomentava o movimento necessário para o desenvolvimento dos *momentos* a serem trabalhados pelos *docentes*, construindo dessa maneira, alternativas metodológicas às tradicionais

que realimentam esse ciclo. O *cardápio*, instalado na entrada do pátio, indicava oito temas de *momentos*, em ambientes da escola distintos, abrindo a possibilidade de escolha ao educando em até dois por dia – organizados entre 19 e 23h. Esta ação se tornou referência para que fossem desenvolvidas depois outras ações:

No inicial essa ideia do cardápio essa ideia do cardápio é lançada. Depois dela que surgiu propostas complementares. Da pesquisa, da alfabetização, da oficina e outras mais. (Professor C2)

O desdobramento das ações pauta o universo de discussão do grupo de professores. Talvez o exemplo mais significativo deste cotidiano pautando a formação de professores estivesse na elaboração das pesquisas executadas pelos alunos, tendo um professor como responsável(tutor):

A gente achou que seria interessante o aluno... O exemplo que o José Pacheco dá é o que o aluno chega e diz o que quer. A partir daquilo ele vai construir, colocando os saberes no meio. Como o exemplo dos alunos problemáticos que chegaram. Uns deles querendo fazer um viveiro – e a partir daí ele foi cobrando que eles aprendessem medidas – que eles aprendessem um pouco de biologia do bicho para poderem cuidar do bicho. Foi colocando todos os saberes ali no meio daquilo. (Professor C2)

As pesquisas eram organizadas também como forma de avaliar o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos, estimulando que pensassem sobre o processo de se pesquisar:

A gente tinha algumas atividades que a gente fez como se fosse um portfólio e a partir dali a gente começou a avaliar mais assim. Acho que o fechamento da avaliação para a gente era a pesquisa. A pesquisa foi o ponto chave para saber onde o aluno avançou. (CoordenadoraC)

Os educandos eram orientados quanto à relevância das áreas do conhecimento, possibilitando que eles mesmos escolhessem o percurso ou o itinerário do dia, da semana. Assim como no cardápio, havia um protagonismo do educando a ser considerado:

O cardápio era o cronograma da aula, eles sabiam o que ia acontecer na aula, não era por exemplo assim escolher só, ah hoje eu vou ter matemática, mas o que a professora vai trabalhar nessa aula, hoje a professora vai trabalhar porcentagem ah mas eu já vi essa aula eu já sei, então eu posso ter a oportunidade de ir pra uma outra aula. (Professora C1)

No caso da alfabetização, as ofertas de apoio à alfabetização eram elaboradas por diferentes educadores, em momentos distintos, propiciando diversas abordagens nesse processo. No caso da Escola C, havia nitidamente uma ideia que perpassava a todos os professores: todos

eram educadores, todos eram alfabetizadores, promovendo assim integração entre os professores do ciclo I e ciclo II.

Eles poderiam ser alfabetizados pelo prof. de História, pela profa. de Artes, com uma linguagem totalmente diferente que era do Fund. I. Então as vezes – você fica tão ali naquele professor-naquele professor que as vezes você não avança. E um outro te abre um outro leque de coisas – uma outra maneira de alfabetizar. Como é a maneira de alfabetizar com música, como era a maneira de alfabetização em artes. (CoordenadoraC)

Nesta escola o PPP se organiza inteiramente em torno do PAS. Na visão da coordenadora, era uma forma de dar concretude e realismo ao que estava escrito ali:

Dentro daquele contexto – porque a gente fala muito em PPP, mas dificilmente a gente lê um PPP, não sabe como é a comunidade, só sabe no dia a dia, ali no – tête-à-tête , porque as coisas são muito veladas quando a gente pega um PPP – as coisas são muito românticas e a gente vê que a realidade não é aquela. (Coordenadora C)

Por conta do pioneirismo, em 2016, a Escola C com o projeto Autonomia do Saber foi premiada com a Medalha Paulo Freire¹⁴. Para a coordenadora, os educandos:

Foram além dos muros da escola. Eles foram apresentar na Secretaria. Foi aí que o pessoal da medalha Paulo Freire veio justamente nessa época em que a gente estava fazendo as apresentações, já fazia uma semana de apresentação e foi aí que eles viram realmente. Quando a moça chegou, ela ficou meio assim passada essa anarquia, um grupo aqui um grupo ali e ela estava avaliando tudo dentro da escola. E era uma bagunça tão organizada que ela conseguia se situar em cada espaço, por que a gente usava todos os espaços da escola, já não era mais dentro da sala de aula. Então quando ela viu aquilo ela virou e falou assim uma coisa que até o próprio Secretário da educação falou. Se existe alguma referência de Paulo Freire está aqui. (Coordenadora C)

3.2.2 Escola A (Início em 2015 e término em 2017)

Na escola A, optou-se inicialmente por caminhos semelhantes aos da escola C. Em seu início tentou implantar o cardápio, assim como as assembleias escolares para fomentar maior participação dos educandos. A ideia de utilizar a estratégia de outra escola apareceu de várias maneiras nas falas das professoras:

¹⁴ A medalha Paulo Freire é uma premiação concedida a programas, projetos e políticas que tenham como foco a Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, iniciativa da antiga SECADI do Ministério da Educação. A premiação ocorreu durante o Seminário Internacional sobre Educação ao Longo da Vida – CONFITEA BRASIL 6 + - em Brasília – DF, no dia 25/04/2016. O PAS na escola C foi uma das iniciativas agraciadas com a medalha. Mais informações - <https://clippingeduc.wordpress.com/tag/eja/page/2/>

Nós tentamos inicialmente o cardápio e nós nos preocupávamos muito com o currículo em si e com a aprendizagem, as disciplinas, as matérias e fomos fazendo esse tipo de experimentação com os alunos. (Professora A1)

Bom, a gente começou primeiro com o modelo que a gente já tinha da escola C. Vamos ver o que dá certo nisso e se vai funcionar aqui. Então a gente começou com esses cardápios propondo atividades, fazendo assembleia, vendo o que que eles traziam, o que que eles queriam. Primeiro a gente colheu tudo isso, a gente fez uma sondagem com eles para saber o conhecimento que eles poderiam trazer e a gente montou esse cardápio que foi feito ali a escolha. (Professor A2)

Após as primeiras atividades, aparecem alguns desafios. Segundos os professores as dificuldades giravam em torno da resistência de alguns educandos em se mobilizar diante do Cardápio, mas, também diante daquilo que a coordenadora da escola A diz, sobre falta de continuidade e o número grande de educandos:

Teve muita resistência dos mais acomodados assim que eles não queriam sair da sala, dali, do canto deles, da cadeira. (Professora A2)

Na nossa escola o número de alunos era muito grande e nós não conseguíamos atender a todos com o número de professores que nós tínhamos lá. Então o que que acontecia salas extremamente cheias em alguns momentos, em algumas aulas e nas outras aulas não. E nós víamos que tinha uma descontinuidade no conteúdo que ali estava sendo visto. E isso gerou um conflito muito grande. (Coordenadora A)

O PAS nesta escola adquire características próprias, buscando um caminho diferente, com o desenvolvimento de um roteiro de estudos, com temas, que pudessem cruzar o aprendizado de diversas áreas, que continuasse fazendo sentido e continuasse também contando com a autonomia de escolha dos educandos. Segundo a professora A1:

Com esse roteiro nós tínhamos assim um algo mais elaborado para trabalhar com alunos e nós pesquisamos juntos esses alunos nessas assembleias é quais eram as necessidades deles, as deficiências deles, o que eles queriam aprender, quais as deficiências nas opiniões deles, que carências eles tinham em relação à aprendizagem. (Professora A1)

A coordenadora da escola naquele momento detalha este processo:

A nossa resposta foi trabalhar por temas. Temáticas. Então nas assembleias os alunos falavam sobre os temas que eles queriam... saber um pouco mais sobre aquilo e os professores pensavam em aulas interdisciplinares sobre aqueles temas. Porém – por um tempo deu muito certo. Só que nós víamos que precisava de algo a mais. Algo que amarrasse mais isso – e fizesse sentido para o aluno. Então aquilo que eu vi em matemática, em ciências e história eu posso usar em... ciências – por exemplo. E aí nós pensamos em muitas coisas e chegamos - a um roteiro de estudos. (Coordenadora A)

A primeira delas foi a busca por um tema que encadeasse as ações dos professores de maneira interdisciplinar. Desde o primeiro passo, que era a escuta dos alunos nas assembleias,

estimularam-se práticas que desencadeariam no uso do roteiro de estudos como plano didático, tanto para a alfabetização (Ciclo I e II), quanto para os educandos da pós-alfabetização (Ciclo III e IV).

A gente começou a perceber que de repente – se a gente fizesse um roteiro de estudos com o que eles querem ali – com tudo o que foi proposto na assembleia a gente montasse um roteiro com todas as matérias juntas ali – uma sempre complementando a outra e o que o colega está dizendo ou aprofundando – e de repente aprofundava em Arte alguma coisa que o professor de Português só pincelava. Então a gente teve essa comunicação de montar isso. (Professora A2)

O roteiro de estudos consistia em um itinerário didático que aglutinava todas as disciplinas, em torno de um tema gerador, que no princípio era definido pelos professores a partir da votação expressa pelos educandos nas assembleias. A experiência foi encontrada em uma escola da rede municipal de São Paulo, a EMEF Presidente Campos Sales, escola conhecida pela experiência inovadora na educação pública¹⁵.

Eles já usavam isso e nós fizemos uma visita no Campos Sales e vimos a EJA. Quando fomos lá fomos a noite e tinha EJA lá e nós vimos, trouxemos alguns materiais, sentamos ali e criamos o nosso. O nosso roteiro. (...). (Coordenadora A)

Todos os componentes organizavam um único roteiro que era distribuído para os alunos. Concomitante ao uso do roteiro de estudo, eram organizadas outras ações como oficinas e mostras de atividades, como fechamento do roteiro. Era um ponto de convergência de todos os componentes curriculares;

Porque o roteiro, ele proporciona ao aluno ele buscar muita coisa. É só uma linha mestra – então o aluno é que vai buscar tudo aquilo. Com os livros, com o acesso... Na escola que a gente estava não tinha internet. Então a gente tinha que nutrir os alunos com essas informações. (Professora A2)

Todas as ações pedagógicas eram derivadas do trabalho de execução do roteiro de estudos, que envolvia os educandos do começo ao fim.

Após aquele roteiro ser feito, estudado, tinha uma semana de oficinas. Essas oficinas, os alunos eles colocavam em prática tudo aquilo que eles tinham visto no roteiro. Como? Eles que iriam decidir. Então cada grupo tinha um professor que orientava os trabalhos. E nesta semana eles produziam e marcávamos um dia para ter uma Mostra. Então, todo Roteiro tinha uma mostra. Que também foi outro ajuste que foi feito porque no princípio – o roteiro era para ser para quinze dias. E a cada quinze dias uma Mostra e Oficina.

¹⁵ Na EMEF Presidente Campos Sales, o projeto é de 2007, tendo sido implantado com algumas adaptações em relações a escola da Ponte, de Portugal, mantendo como principais eixos a república dos alunos, o uso dos roteiros de estudos e os salões de aprendizagem. <https://campossalles.wordpress.com/> - Acesso em 16 de Dez. de 2017.

Nós vimos que ficava muito corrido e aí, quando chegava nas oficinas – pode ser que alguns alunos não tinham aquele conhecimento. Isso foi feito ajustes – também. E os roteiros passaram a ser por mês e tinham roteiros ainda que eram por bimestre. Então a gente conseguiu fazer esses ajustes aí que eram coisas que deram muito certo, que os alunos valorizavam muito. (Coordenadora A)

Havia também um processo de fechamento, que envolvia a participação da família, assim como professores de todos os ciclos de aprendizagem.

O Fechamento era diverso. Então teve fechamentos que a gente fazia aberto para a família, então a gente pegava todos os trabalhos que eles tinham produzido e a gente fazia a comunidade podia ir e ver o que estava acontecendo e eles expunham. Tinha no pátio as vezes a apresentação de algum trabalho deles, de todo o mundo sempre tinha um fechamento desse roteiro. E todos os professores estavam envolvidos até professora do Ciclo I. Que se envolvia sim e a gente fazia também alguns “aulões”, assim, no pátio. Ficava as vezes três professoras com os alunos e a professora de Ciclo I as vezes se via tendo que responder dúvidas do Ciclo II ela ficava meio insegura mas via que fluía assim. E ficava feliz, dava uma satisfação – por que as vezes a gente pode ser sugado mais. E a gente pode tirar mais da gente e a gente troca bastante. (Professora A2)

Sobre o PPP a escola teve preocupação de colocar a proposta do PAS como um plano de ação a ser desenvolvido.

O PPP ele em 2015 já foi colocado. Com o PAS. À noite. E o nosso plano de ação já trazia ações para o PAS, mas de maneira isolada. Assim – manhã e tarde vai fazer isso, isso e isso – e a noite no PAS tem esse outro plano de ação. Quando você lê o PPP de 2015 você tem essa nítida visão – que eram dois movimentos. Quando você olha o 2016 você vê que isso já está estudado. Assim, algumas ações que eram feitas nos períodos de manhã e tarde a gente abraçava junto e fazia a noite. E vice-versa. (Coordenadora A)

O grupo de docentes nesta escola foi o mais instável, nos três anos de duração do PAS. Além de professores do ciclo I que não participaram do processo seletivo, havia o grupo de professores que participaram da seletiva em 2015.

Quando cheguei lá, nós tínhamos duas professoras que eram da rede e que elas participaram e, depois eu soube mais tarde que elas tiveram aulas atribuídas e pelo jeito não passaram pela entrevista, ou passaram mas já sabiam que iam continuar com as suas turmas de alfabetização (Professora A1)

Outro elemento foi o número crescente de educandos (segundo dados da Tabela 4, 412 matriculados no primeiro semestre de 2016), o que gerou um novo módulo de professores que não haviam passado pelo processo seletivo.

Em 2016 chegou um pessoal novo. Que não tinha passado pela Formação que não tinha interesse nenhum pelo PAS. Nós tínhamos um polo muito grande, se não me engano eram treze salas. (Coordenadora A).

Esta situação de treze salas, ocasionou um novo polo de professores, totalizando assim quinze professores na escola, sendo que apenas quatro haviam participado do processo seletivo. Com a mudança do quadro de docentes, o roteiro foi pouco a pouco se transformando pela ação de alguns professores, razão esta que causou tantos conflitos. Outro impacto absorvido pela equipe docente com a mudança da gestão municipal ao fim de 2016, foi a exoneração da coordenadora ainda no ano de 2017. Trataremos destes conflitos no capítulo 4.

3.2.3 Escola B (Início em 2015 e término em 2017)

Nesta escola, todas as ações eram ancoradas em uma sondagem que estabelecia o roteiro de aprendizagem dos alunos e a organização dos grupos.

Era interessante por exemplo que tivéssemos alunos de diversos anos de formação, eles chegavam aqui uns nonos anos concluídos, outros com oitavo. Mas havíamos traçado um trabalho onde selecionávamos este aluno de acordo com uma sondagem prévia, onde alocávamos este aluno conforme o nível de dificuldade e necessidade de aprendizagem destes alunos. Então o projeto facilitava a aprendizagem destes alunos porque ele tinha autonomia para estar onde mais interessava. (Professora B2)

As assembleias eram realizadas junto com a equipe gestora, professores e educandos no pátio da escola. Nesse momento, o objetivo era permitir um espaço de diálogo, onde os educandos pudessem expor suas ânsias, inquietações, opiniões e desejos quanto à aprendizagem e gestão do espaço escolar.

As assembleias vinham num quesito de dar voz a esse aluno que ainda não... nunca tinha sido ouvido. E o aluno dá uma perspectiva no como que ele vê a escola. Muitas vezes a visão da gestão – do gestor – não consegue alcançar a visão que esse aluno tem. E isso – a visão do aluno – nos traz a necessidade do que tem que ser mudado, alterado. (Coordenadora B)

Tomando por base as questões discutidas em assembleias, os temas geradores eram elencados nas horas-atividades, direcionando todos os assuntos trabalhados pelos professores em sala de aula, com as especificidades inerentes a cada componente.

No PAS tinha essa preocupação e até porque tinha a preocupação do grupo o que os colegas estavam trabalhando não simplesmente eu vou e faço a minha parte outro professor faz a parte dele não. A gente discutia isso nas horas-atividade o que o professor está trabalhando, quando a gente é, tem um tema gerador todos os professores possam trabalhar o mesmo assunto. (Professora C2)

Uma das primeiras alternativas da equipe de professores da Escola B foi a adoção do sistema conhecido como *cardápio*, nos mesmos moldes da escola A: os educandos escolhiam dois blocos de aulas, de 1h30 cada, diariamente, segundo suas necessidades dentre as sequências didáticas disponíveis no dia.

Quando eu cheguei na Escola, eu acabei levando um pouco da experiência. Então assim a gente começou com o cardápio de início, mas aí já não deu certo, não foi a mesma coisa que aconteceu. Começou a virar aquelas panelinhas porque os alunos, muito alunos não escolhiam pelo conteúdo que eles iam ter, pela disciplina, e sim “ah, meu colega escolheu essa aula eu também vou escolher”. Então acabou que, os adolescentes, foi meio que tumultuar as aulas tipo eles faziam aquelas panelinhas ia todo mundo para uma aula só para poder ficar junto, então o cardápio não funcionou na escola B. (Professora C1)

Após algumas dificuldades, como a falta de organização geral na elaboração do itinerário e a situação de indisciplina, se construiu um novo modelo que previa as sequências didáticas organizadas, a partir da sondagem prévia, organizando as aulas como Módulo, no qual os educandos se inscreveriam em uma sequência de aulas.

Organizamos por módulos, que seriam os módulos de aprendizagem, ou seja, os alunos conforme a capacidade que eles tinham de ler e escrever em sua estrutura, seriam organizados nas salas nesse perfil a fim de atender. (Coordenadora B)

Após um intenso trabalho de sondagem prévia, o sistema de organização estabelecia o reagrupamento de alunos de acordo com as necessidades e potencialidades manifestadas, após a sequência prevista de aulas. Não se organizavam grupos fixos, mas um itinerário organizado a partir da sondagem realizada pelos professores.

O educando tinha autonomia de saber o nível que ele estava para poder na sala desenvolver melhor do que ele necessitava, então ele sempre estava ali a par do que precisava assim, qual matéria estava evoluindo mais. O que ele precisava mais naquele momento. (Professora C1)

Com o Módulo, segundo os relatos, era possível realizar o fechamento de cada assunto e viabilizar diversas ferramentas, tais como simulados, trabalhos escritos e apresentações, além da possibilidade de observar avanços das turmas.

Estes alunos estavam livres para escolher aquilo que fosse pertinente para ele, que fosse algo que atendesse as suas necessidades então os alunos eram alocados por nível de aprendizagem. Nós trabalhávamos estas dificuldades e defasagem de aprendizagem naquele espaço, quando ele avançava ele iria para outra sala onde via coisas novas e avançando conforme a sua aprendizagem. (Professor B2)

Nesta proposta de módulo, os professores observaram a necessidade de ministrar aulas de forma conjunta, pois os assuntos gerados pelo tema gerador possibilitavam a intervenção de dois docentes, ou mais, na sala de aula, dinamizando o processo ensino-aprendizagem e oferecendo aos discentes mais profundidade sobre o tema em si. A experiência dos módulos, segundo os relatos da escola B, dinamizava o trabalho dos professores projetando assim novas experiências de ensino aprendizagem, como a adoção do roteiro de estudo, o intenso trabalho na alfabetização, as oficinas de trabalhos, as aulas compartilhadas e, até mesmo, o uso do cardápio em situações esporádicas. Entretanto era a integração entre os ciclos o maior ganho.

Podia junto com a professora integrar as minhas aulas junto com a alfabetização o que era muito importante, aula compartilhada, eu não poderia ajudar se eu não tivesse em contato com os professores e se eles não me passassem qual a real necessidade desses alunos, na sala de alfabetização por exemplo (Professora B1)

Fazer o agrupamento produtivo... que você pode estar especificamente com o grupo que não está alfabetizado e você ter aquele aluno – que mesmo ele sendo do Ciclo I mas ele já é um aluno leitor – você não pode proporcionar que ele assista aula com alunos do Ciclo II – e isso acaba desmotivando esse aluno – e uma das maiores consequências é a evasão – esse aluno vai acabar se evadindo porque as aulas não vão ser interessantes para ele. Porque o professor não consegue com trinta alunos na sala de aula atender a um grupo que é de alfabetização – que precisa de um maior acompanhamento – e aquele que precisa avançar mais naqueles conhecimentos que ele já possui. E também de não ter essa oportunidade de que os professores de Ciclo II venham a conhecer os alunos do Ciclo I, desenvolver algum trabalho ali – e é muito limitado porque você trabalha só com aquele aluno e você tem contato com vinte e cinco – trinta alunos – você não conhece a escola toda. E a partir do momento em que você conhece todos os alunos da escola e os alunos conhecem todos os professores cria um vínculo muito maior e é mais difícil do aluno evadir da escola. (Professora B2)

Na escola B o grupo de docentes se manteve mais estável, sendo composto por duas professores do ciclo I e seis professores que participaram da seletiva, compondo a equipe oito docentes durante os três anos, a não ser situações ocasionais (aposentadoria). Por último, a escola não chegou implantar o PAS no Projeto Político Pedagógico, aparentemente porque isto não era importante:

O PAS – ele ficou como um projeto a parte. No PPP da escola no seu eixo total aparece apenas como EJA. Como EJA. (Coordenadora B)

Podemos sintetizar as propostas das três escolas no quadro abaixo, quanto a realização da assembleia:

TABELA 1 – Resumo das propostas curriculares das três escolas do PAS

	Realizam assembleia com os educandos?	Como organizavam o currículo?	Estratégia de formação e planejamento	Principais ações
ESCOLA A	Sim	Roteiro de estudos com temas eleitos pela assembleia	Uso das horas atividades e organização de um planejamento semanal	Roteiro de estudo, oficinas, aulas compartilhadas
ESCOLA B	Sim	Organização de módulos de ensino e roteiro de estudos, a partir do tema gerador	Uso das horas atividades e um dia para planejamento mensal	Módulos de aprendizagem, oficinas, aulas compartilhadas, tema gerador
ESCOLA C	Sim	A partir da assembleias, organização dos cardápios, os alunos formavam o itinerário	Uso das Horas atividades	Pesquisa, "Cardápio" de aulas, oficinas

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Depoimentos de professores e coordenadores/2018.

3.3- O currículo do PAS: dimensões de uma proposta

A súmula destes relatos em torno da mobilização do projeto no interior da escola, indica para nós a experiência dos professores e coordenadores em protagonizar o currículo a partir de uma proposta própria que se incorpora no exercício cotidiano do docente. Nesta experiência, o currículo deixa de ser uma palavra sem sentido e adquire concretude na medida em que os professores passam a tomar decisões profissionais como planejar, executar, avaliar e voltar a planejar, sempre na busca de uma sintonia com os educandos. Fica explícito nos relatos colhidos que os professores, em vez de contentarem-se com vozes de terceiros dizendo o que é currículo, assumiram para si a responsabilidade de tornar a sua escola mais significativa para os educandos, tentando, errando, construindo novas ações.

Alguns estudiosos indicam a adaptação curricular na Educação de Jovens e Adultos como um dos principais desafios da modalidade. Para estes autores, a herança de educação compensatória e assistencialista direcionava a maioria das ações para o público da EJA impactando em um currículo no geral pensado para crianças e adolescentes, mas que era “adaptado” para os adultos. (ABREU et al, 2010; CIAVATTA et al, 2010)

Olhando os depoimentos de professores e coordenadores que trabalharam no PAS, surgem elementos importantes para analisar o processo de construção do currículo. As motivações e como pensar este currículo, de como atender minimamente os desejos dos alunos, nos parecem algo muito singular e marcante no PAS. É sintomática que tenha sido uma surpresa para a coordenadora da escola C quando indagando a sua formadora sobre a possibilidade de flexibilizar o currículo, ela tenha se surpreendido com a resposta.

Tem uma flexibilidade? (o currículo) E ela falou (a coordenadora): “– Tem, tem sim. Mas precisa ser muito bem pensada”. E aí foi onde a gente sentou e fez o esboço mais ou menos do que a gente queria – eu e os professores, dentro do que foi... lido por nós nas assembleias, o que os alunos tinham me dito, porque a partir do momento que eles te mostram o caminho, dificilmente eles mesmos criticavam. (Coordenadora C)

O desafio de pensar o currículo em diálogo com os educandos, de operacionalizar na prática este currículo, atendendo aos interesses estudantis parece ter feito incorporar a ideia de flexibilidade como fica explícito no diálogo acima. Esta maneira de flexibilizar espaços e tempos, de tornar maleável a proposta curricular, mesmo que garantida na LDB¹⁶, conforme a dúvida expressa pela coordenadora, não é um tema de conhecimento dos educadores. Pelo contrário, a pauta de currículos é presidida por uma lógica técnica em que os fundamentos se estabelecem de fora para dentro da escola. Conforme Ana Maria Saul (1988),

A tradição educacional brasileira, em torno do currículo é presidida pela lógica do controle técnico. O currículo tem sido tratado, inspirado no paradigma técnico-linear de Ralph Tyler (1974), como uma questão de decisão sobre objetivos a serem atingidos, “grades curriculares” que definem as disciplinas, tópicos de conteúdo, carga horária, métodos e técnicas de ensino e avaliação de objetivos preestabelecidos. (...) Tais decisões passam constituir a “Pedagogia dos Diários Oficiais” e as respectivas publicações complementares do tipo: “Guias Curriculares”, “Propostas Curriculares”, “Subsídios para implementação de currículos”, e outras, chegando a escola como pacotes que devem ser aplicados pelos professores em sala de aula. (SAUL, 1998, p.153)

16 Segundo a Lei de Diretrizes e Bases, no Artigo 23. “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar” (BRASIL, 1996)

Como apontado por Saul, este legado se reflete nas formas de organizar o currículo nas várias modalidades de ensino. Na EJA não poderia ser diferente. Porém, o que Saul também nos indica é a necessidade de atribuir mais protagonismo aos professores na elaboração do que será objeto de aprendizagem em sala de aula. Na EJA, preponderantemente, é necessário considerar os educandos e seus saberes como uma lógica que deve sim presidir a organização dos conteúdos, partindo essencialmente das histórias de vida ou situações de cotidiano (OLIVEIRA, 2007, p.97).

Considerar os saberes dos educandos, pode lançar luz sobre outro aspecto na hora de elaborar o currículo em particular: a infantilização dos conteúdos. Principalmente quando a dimensão etária e as vivências são ignoradas.

Não importando a idade dos alunos, a organização dos conteúdos a serem trabalhados e os modos privilegiados de abordagem dos mesmos seguem as propostas desenvolvidas para as crianças do ensino regular. Os problemas com a linguagem utilizada pelo professorado e com a infantilização de pessoas que, se não puderam ir à escola, tiveram e têm uma vida rica em aprendizagens que mereceriam maior atenção. (OLIVEIRA, 2007, p. 88)

Deste modo, as pesquisas a seguir elencadas procuram demonstrar a necessidade de rever o currículo da EJA a partir de ações que permitam maior participação dos educandos na indicação das matrizes que devem compor o currículo. Revelam que neste sentido a experiência do PAS é também inovadora ao propor a participação do educando na elaboração e a flexibilização de tempos e espaços.

A pesquisa de Sonia Couto Souza Feitosa, intitulada *Das grades às matrizes curriculares participativas na EJA: os sujeitos na formulação da mandala curricular*, se propõe olhar para a formulação dos currículos observando a participação dos vários atores do processo de ensino e aprendizagem. Adotando como inspiração o pensamento de Paulo Freire, a pesquisadora define alguns elementos que devem fundamentar o currículo para a EJA, a saber: a formação integral, a abordagem de conhecimentos diversos e a solidificação de atitudes sociais críticas, abarcando o exercício pleno da cidadania. (FEITOSA, 2012, p.38)

A pesquisa de Feitosa (2012) aponta que o entendimento das individualidades dos educandos compõe o espaço escolar e elas necessitam ser representadas no currículo, a ser elaborado com a participação ativa dos educandos. Para a autora,

Na construção de um currículo para a EJA, vale destacar que o foco deve estar no sujeito mais do que na estrutura, isto porque é na ação do sujeito que se estabelece o conhecimento, ou seja, enfatizamos que os sujeitos da EJA são ativos, vivenciam diferentes realidades, na maioria das vezes duras e desafiantes, e estão o tempo todo produzindo saberes e culturas. Portanto, é necessária a participação desses sujeitos na elaboração do seu próprio currículo como forma de superar a dicotomia existente entre saberes escolares e os saberes docentes e discentes. (FEITOSA, 2012, p.38)

Outra pesquisa a ser considerada é a realizada por Vanessa Elsas Porfirio de Faria, nominada de *A trajetória do projeto CIEJA entre as políticas públicas de EJA na cidade de São Paulo*. Neste trabalho, a autora desvela todo o percurso realizado por duas escolas de EJA em São Paulo, a partir da elaboração de um projeto de reorganização curricular e de práticas até a sua consolidação como política pública na cidade, enfatizando a participação da comunidade escolar como decisiva nos momentos de transição dos governos.

Ao analisar a transição entre os Centro de Educação Municipal de Ensino Supletivo (CEMES) para a Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA), durante a gestão dos governos Luiza Erundina (1989-1992), Paulo Maluf (1993-1996), Marta Suplicy (2001-2004), a pesquisadora aponta elementos que indicam os desafios enfrentados na implantação do CIEJA naquele processo em particular. Aspectos que podem ser vistos numa dimensão mais atual da Educação de Jovens Adultos, a saber: o conflito entre uma visão educacional em que as aprendizagens da EJA se pretendem repositórias e outra que articula uma perspectiva emancipatória; a conciliação entre os imperativos do mercado de trabalho e a formação crítica para o mundo do trabalho; o papel participativo dos educandos na elaboração do currículo e o estabelecimento de diretrizes oficiais, de “fora” para “dentro”.(FARIA, 2014, p. 111)

Os conflitos apontados pela autora denotam bem as dificuldades que envolvem projetar um currículo diferente na EJA. No caso do CIEJA, os paradoxos podem ser vistos mesmo sob as diretrizes comuns da EJA. Como visto pela pesquisadora, as unidades escolares em São Paulo acabam adotando concepções diversas no currículo, pois

Esse conflito entre os sentidos, amparados em diferentes projetos políticos e de sociedades, seria solucionado de maneira diversa nas unidades de CIEJA, que dariam significados distintos aos conceitos a partir de suas práticas. (...) destacamos que a priorização da participação da comunidade escolar nas decisões locais, incentivando o pleno funcionamento dos espaços de participação estudantil, é considerado essencial para que se constitua o currículo da escola democrática. (FARIA, 2014, p.118)

Tanto em Feitosa, quanto em Faria, pode-se enxergar proximidades nas situações vividas pelo Projeto Autonomia do Saber. Situações em que a realização das assembleias com a participação dos educandos alimenta novas formas de organização do currículo, partindo dos seus interesses, seja o *cardápio*, seja o *módulo*, seja o *roteiro de estudos*.

Porque o aluno traz. *Ele monta o currículo não é a gente*. Ele que traz o que ele quer saber, os porquês dele. E a gente vai atrás daquilo. Então por exemplo, ele vem falar de algum assunto, por exemplo o meio ambiente o que ele quer fazer, ele está vendo que no bairro dele o rio está morrendo e ele vem com aquele problema e aí você vai lá ver no que que a arte pode ajudar nisso. Eu posso contribuir para esse conhecimento. Então a gente pesquisa muito. (Professora A2)

Então a escola tem que pensar num currículo, pensar num planejamento que adeque ao aprendizado dos alunos. Aquilo que ele já sabe com aquilo que ele precisa aprender. A escola tem que saber potencializar isso. (Professora B2)

Mas ao mesmo tempo dificilmente as pessoas aceitam aplicar o que ele propõe. Por que embora as pessoas criticam uma escola impositiva, a ditatorial, a gente tem muita dificuldade de aceitar a liberdade do aluno e pensar numa escola – igual. Onde todos falam – onde todos possam criticar abertamente. A gente tem amarras. (Professor C2)

O embasamento que também era trazido pelo documento base que instituiu o PAS, conforme o excerto a seguir:

a consciência de que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.9 Op cit. AUTONOMIA DO SABER, 2014, p.4)

Pois, de maneira geral, o currículo do Projeto Autonomia do Saber quando institucionalizado, se abaliza em duas importantes referências legais: as Diretrizes Curriculares Nacionais na modalidade EJA (Brasil, 2013) – que preconiza a flexibilidade do currículo e do tempo e espaço escolar – e no Quadro de Saberes Necessários – que estabelece como um dos aspectos importantes para a prática pedagógica a busca de um ambiente que proporcione ao educando uma aprendizagem calcada na autonomia e na liberdade.

No QSN é incentivado o papel dos educandos como sujeitos sociais e participantes do processo educacional.

Entende-se que os educandos podem ao mesmo tempo em que conseguem a elevação da escolaridade, participar ativamente de sua comunidade e na definição de políticas públicas, transformando a realidade e se transformando, como sujeito social, em busca

de uma sociedade mais democrática, solidária e justa. (QUADRO DE SABERES NECESSÁRIOS, 2010: p.91)

O currículo da EJA é consubstanciado pela educação profissional e pela educação básica, pois pretende “promover a formação integral do ser humano, reconhecendo e respeitando suas histórias de vida, saberes, experiências, vivências, culturas, valores, bem como a realidade política e social das quais ele faz parte.” (idem, p.91).

Nesse sentido são estabelecidos os seguintes pressupostos:

1) O trabalho, como aspecto essencial nesta fase da vida, se constitui como eixo estruturante do processo educativo; 2) A Educação Profissional não é concebida separadamente da educação geral e tem como base os saberes, interesses, a trajetória de vida e de qualificação profissional dos alunos trabalhadores; 3) A formação para o trabalho terá como diretriz a leitura crítica do mundo do trabalho, buscando identificá-lo em sua dimensão humana, sem desconsiderar a possibilidade de formação para o mercado. (Ibid., p. 91)

Podemos indicar que além da integralidade das ações do currículo, no QSN se estabelece um conceito de flexibilidade e tangibilidade no uso da referência - “é um documento vivo, podendo ser alterado a partir dos diferentes olhares que para ele serão dirigidos, no cotidiano.” (Ibid, p. 3). Se pensarmos a outra importante referência usada pelo PAS, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, podemos ter um quadro mais substantivo da concepção curricular pretendida no projeto, tendo a flexibilidade de tempo e espaço como fundamentos.

I – rompida a simetria com o ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos; II – provido suporte e atenção individual às diferentes necessidades dos estudantes no processo de aprendizagem, mediante atividades diversificadas; III – valorizada a realização de atividades e vivências socializadoras, culturais, recreativas e esportivas, geradoras de enriquecimento do percurso formativo dos estudantes; IV – desenvolvida a agregação de competências para o trabalho; V – promovida a motivação e orientação permanente dos estudantes, visando à maior participação nas aulas e seu melhor aproveitamento e desempenho; VI – realizada sistematicamente a formação continuada destinada especificamente aos educadores de jovens e adultos (BRASIL, 2013, p. 41 op. Cit. AUTONOMIA DO SABER, 2014, p.5).

A essência da proposta curricular trazida pelo PAS é a construção de um modelo próprio, conforme o excerto trazido. Este modelo pode ser resumido pela passagem abaixo retirado do documento base do Projeto Autonomia do Saber, em que pode ser destacada a preocupação com a reorganização do tempo escolar e da flexibilização curricular.

É diante desse contexto que queremos propor, em nossa Rede, uma prática pedagógica mais apropriada à diversidade dos sujeitos destinatários dessa política educacional. Para tanto, faz-se necessária uma flexibilização dos tempos e espaços escolares em uma proposta que permita percursos de estudo individualizados e coletivos. Assim, pretende-se propiciar um atendimento à demanda, garantindo o acesso e a permanência dos educandos em nossas escolas. (AUTONOMIA DO SABER, 2014, p.01)

Como afirmamos a pouco, as discussões sobre o currículo eram realizadas pelos professores e coordenadores de maneira direta, a partir da condição real. Esta dimensão traz mais realidade do que propriamente as aparentes convergências entre o ideal (documentos) e o real (escola). Como vemos na passagem a seguir, uma das forças que impulsiona o PAS é a iniciativa dos educandos em escolher o que aprender e quando. E este *o que aprender* como fruto de mediação de educandos e educadores, sendo exercitado todo dia. O relato abaixo da coordenadora sintetiza bem o desafio de pensar o currículo a partir da realidade dos educandos:

Como é que você vai pegar um aluno que não sabe ler estando num oitavo ano com aquele que também está no oitavo ano e já está até acima do esperado? Como é que ele vai lidar com toda essa dificuldade... falo... dessas séries dentro daquele ciclo. E aí foi quando a gente pensou no cardápio de aulas, como a gente já tinha visto em algumas formações. E que eles trouxessem a sugestão para as aulas e a gente conseguiria, dentro do que eles já sabem, do que eles já tinham. Por exemplo: quem sabe dividir com dois números e achava que não precisava ir naquela aula, poderia ir para outra muito mais interessante, que era o que ele tinha dificuldade. (CoordenadoraC)

3.4- Dar voz ao aluno no PAS: a difícil convergência entre escola e democracia

Quando surgiu como resposta às situações de evasão escolar ocorridas na Escola “C”, uma das primeiras estratégias adotadas pelos professores e pela coordenação foi a organização de uma assembleia estudantil. Conforme o relato feito à pesquisadora Heloisa Alves Barbosa da Silva (2016),

Conversando com os alunos nós chegamos em um consenso de realizar a assembleia inicial para identificar alguns problemas e levantar algumas sugestões. Aliás, foi a partir daí, desse processo de assembleia, que a gente começa a construção do PAS. (SILVA, 2016, p.46)

Aparentemente, a participação dos educandos no processo de fazer a escola é ponto de partida para a formulação do PAS naquela unidade escolar. Verificamos que este exercício de dar voz, surge de maneira diversa nas falas dos educadores entrevistados como vemos a seguir:

Então – quando eu cheguei a intenção era essa. Era **dar voz ao aluno** – e o dar voz através de assembleias coletivas, que o aluno teria essa autonomia de escolher. (Coordenadora A)

Quando está tudo caminhando, quando você faz uma assembleia e todo **mundo já fala e está ouvindo** – Olha que bacana. (Coordenadora C)

O aluno no projeto tem **total autonomia para escolher** o que é pertinente ou não no seu aprendizado. (Professora B1)

Trazendo para esse aprendizado **a opinião do aluno**. (Professora A1)

Faça uma assembleia com seus alunos. Era um ponto de partida. Para surgir em outras escolas com seus alunos. Veja **a necessidade deles**. (Coordenadora C)

Positivo é que gente vê – como que **o aluno pensa**. Ou melhor – como que os alunos pensam a escola. (Coordenadora B)

O conceito de democracia não aparece de maneira direta, mas de maneira indireta nessas falas. São inseridas várias alusões a participação dos educandos no processo. De maneira fluída, aparece nas entrevistas: “dar voz”, “fala”, “autonomia de escolher”, “opinião”, etc. E principalmente no seu principal instrumental: a realização de assembleias. Está explícito no depoimento de professores uma convergência entre a experiência prometida pelo PAS (autonomia) e uma alusão a participação dos alunos nesta construção.

As confluências entre o PAS e a democracia aparecem também nos documentos oficiais que instituem o programa. De maneira mais evidente no chamado MEMORANDO CIRCULAR 155/2014 que organiza o processo seletivo de professores para integrarem as escolas do chamado Plano Piloto (Escola A e B). É solicitado um perfil de professor com as seguintes características:

Reconhecer a educação de Jovens e Adultos (EJA) como política, norteadas pelo princípio da gestão democrática(...) Utilizar de metodologia dialógica na formação dos educandos, onde os saberes sejam contextualizados significativamente com estímulo à pesquisa, a descoberta e a construção coletiva de conhecimentos. (MEMORANDO, 2014: p.02)

Ao aparecer o método dialógico, como uma referência necessária ao professor que participasse do PAS, não deixaria de notar a referência de Paulo Freire na Educação de Jovens e Adultos e, por conseguinte, no PAS. Freire (1987), em *Pedagogia do Oprimido*, define os fundamentos de uma educação dialógica, estabelecendo os contrapontos ou os contrários deste fundamento, que podem ser resumidas na definição que traz sobre a educação “bancária”:

Enquanto na prática “bancária” da educação, antidialógica por essência, por isso não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por

excelência, este conteúdo, que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores (FREIRE, 1987, p.102).

Nesse sentido, é necessário romper a tradição de não escuta dos educandos, para que assim, ao ouvi-los, eles também pensem, reflitam e transformem, se relacionando acerca das questões ligadas ao mundo. Uma prática dialógica seria este momento do professor construir junto ao educando.

O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado. Esta possibilidade, porém, em lugar de matar no homem dialógico a sua fé nos homens, aparece a ele, pelo contrário, como um deságio ao qual tem de responder. (FREIRE, 1987, p.46)

Ouvir os educandos seria um dos fundamentos para aproximarmos educação e democracia? Quais seriam as considerações a fazer sobre o relacionamento entre democracia e como relacioná-la com a escola pública? Qual a função disso para a constituição do PAS? Para este objetivo usamos dois autores importantes: José Carlos Libâneo (2009), no livro *Democratização da Escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*, que traz uma definição sobre o que ele entende da situação da escola naquele momento, e Elie Ghanem (2004), com o livro *Educação escolar e democracia no Brasil*, no qual estabelece três dimensões para investigar a relação entre educação escolar e democracia no Brasil.

Como afirma José Carlos Libâneo:

A democratização da escola pública, portanto, deve ser entendida aqui como ampliação das oportunidades educacionais, difusão dos conhecimentos e sua reelaboração crítica, aprimoramento da prática educativa escolar visando à elevação cultural e científica das camadas populares. (LIBÂNEO, 2009, p. 12)

Para Libâneo, a democratização da escola estaria associada principalmente a processos que envolveriam acesso dos alunos e a possibilidade de um currículo mais crítico, atendendo assim as camadas mais populares da sociedade. O autor investiga os processos de democratização da escola, focando principalmente em movimentos em favor da escola pública entre 1931 e 1980. Em um primeiro momento, apresenta os debates em torno do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932, entre os católicos e os *escolanovistas*; em um segundo momento, o debate entre defensores da escola pública e da escola privada na década de 1950; em um terceiro, o

surgimento dos movimentos pela Educação Popular na década de 1960, e, finalmente, na década de 1980, os movimentos em torno da Constituição de 1988 (LIBÂNEO, 2009, pp. 57-62)

O autor revela a transição das reivindicações destes movimentos que orbitavam em torno de uma concepção de democracia. Dos primeiros movimentos influenciados pelos *escolanovistas*, em que “os defensores da escola pública propunham uma democratização do ensino que garantisse oportunidades iguais a todos, de forma que a população pudesse usufruir dos benefícios do desenvolvimento industrial” (LIBÂNEO, 2009, p.59), perpassa os movimentos de educação popular em que a reivindicação se estabelece sobre processos de conscientização da massa, com enfoque para os adultos analfabetos, estabelecendo um paradigma até então não observado para a escola, pois

Pressupostos desses movimentos giravam em torno do entendimento da educação como processo de conscientização das massas, através do diálogo educadores-educandos, visando à transformação das mentalidades e da estrutura social.” (LIBÂNEO, 2009: p. 60)

No final da década de 1970 e início da década de 1980, na conjuntura das lutas contra a ditadura militar e pela democratização, a escola se torna um dos espaços em que encenam novas resistências, já que “recai sobre o papel da escola enquanto determinada historicamente, mas também, enquanto campo de luta para a eliminação das contradições sociais”. (LIBÂNEO, 2009, p. 61)

Para Elie Ghanem (2004), o conceito de democracia pode ser pensado em três dimensões: o respeito pelos direitos fundamentais, a cidadania e a representação dos dirigentes. Ao manter interdependência, essas dimensões são as constituintes da democracia, pois

A realização de cada um se torna eficaz na medida da realização dos demais. A resistência ao poder absoluto de um estado requer a afirmação dos atores sociais e a responsabilidade da sociedade. A representatividade dos dirigentes políticos, por sua vez, resiste à redução da sociedade a um mercado e, para isso, afirma direitos humanos e direitos de participação. (...) enquanto cidadania, ao se confrontar com uma identidade comunitária, apela a direitos universais e afirmação da diversidade dos atores particulares. (GHANEM, 2004, p. 29)

Ao indicar tais particularidades, Ghanem pretende relacioná-las com a educação escolar por “entender que uma educação escolar adequada à democracia deveria contribuir para a realização daquelas três dimensões e, ainda, para a estreita conexão entre elas.” (GHANEM, 2004, p. 39). O autor reserva um capítulo para tratar das relações de poder entre docentes e

discentes e das formas de representação das categorias sociais no sistema escolar, elementos englobados por ele no que chama de democratização do ensino. Sobre a possibilidade de oportunizar para todas as classes sociais iguais condições de frequentar a escola e prosseguir, afirma

Aqui, a democratização do ensino significa agir no sentido oposto ao de uma realidade na qual as diferentes categorias sociais (privilegiados e privilegiadas) são desproporcionalmente representadas no corpo discente dos diversos níveis e modalidades de escolas, mesmo quando ocorrem elevadas taxas de escolarização. (GHANEM, 2004: p. 63)

Vale salientar que Ghanem analisa o outro aspecto sobre a democratização de ensino, as relações de poder entre docentes e discentes. Nesse sentido,

Tradicionalmente assimétricas – com os professores controlando e detendo a iniciativa das interações na sala de aula – essas relações foram, ao longo do tempo, sendo concebidas mais simetricamente, tanto encorajando a participação ativa do aluno quanto reconhecendo os interesses dele. (GHANEM, 2004, p. 77)

Para o conceito de escola democrática que pretendemos abordar, esse sentido da participação direta e ativa dos alunos nos encaminhamentos da escola, parece-nos fundamental ao tratarmos aqui do Projeto Autonomia do Saber. A maneira como se articula a formação de professores é outro elemento importante, dado o tamanho do desafio, pois “a proposta de uma educação centrada nos interesses do aluno – considerado quase sempre como uma criança – não foi efetivamente acolhida pela prática predominante dos educadores. (GHANEM, 2004, p. 78)

Ao analisar em linhas gerais os primados de uma escola centrada no interesse dos alunos, Elie Ghanem aponta que a Educação Popular se conforma em uma das práticas de resistência. Porém, o autor revela também que o modelo de escola cujo primado da verdade e da autoridade do conhecimento forjado hierarquicamente, se fortalece como conjuntura difícil de ser superada:

A dificuldade principal sempre esteve em superar o pensamento republicano que delineou o modelo de escola tal como se configura ainda hoje, assimilado consensualmente, naturalizado e referido por opiniões muito diferentes e mesmo contraditórias entre si. O pensamento republicano partilha da ideia racionalista de que o indivíduo se torna capaz de agir racionalmente por meio da participação na obra comum do corpo social, durante o qual domina suas paixões e interesses. (...) Seus métodos pedagógicos se orientam por fazer triunfar a reflexão racional sobre os sentimentos e os particularismos. (...) Essas ideias, porém, não estão necessariamente associadas ao espírito democrático, ao debate livre ou à lei da maioria. (GHANEM, 2004, p. 78-79)

O autor ressalta que o “paradigma” da educação popular é responsável por estabelecer novos caminhos para a escola pública ao sugerir que a “valorização do saber popular se realiza por meio do diálogo entre educador e educando” (GHANEM, 2004, p. 82). Este elemento seria uma forma de viver a experiência da democracia plenamente, na concepção do estudioso, já que dessa forma “a educação para democracia confundia-se com a prática da democracia na educação.” (GHANEM, 2004, p.85)

O pesquisador entende que a participação mais ativa dos alunos estabelece novas necessidades para o educador. Nesta relação, haveria proposição de novas formas de currículo e métodos de ensino. Do professor, para Ghanem, se esperaria um novo papel de facilitador de aprendizagem, estabelecendo princípios cooperativos e colaborativos nas situações de aprendizagem. Deste modo, “quanto maior a simetria entre professor e alunos nas relações diretas estabelecidas na prática educativa, mais os alunos estarão exercendo sua liberdade e se afirmando como sujeitos” (GHANEM, 2004, p.87).

Os olhares em torno da democratização da educação trazidos aqui, revelam a nossa preocupação em entendê-la como um processo histórico no interior do desenvolvimento da educação pública. O processo de democratização da escola teria como marco inicial o acesso da população pobre a escola, o ingresso de setores até então marginalizados (GHANEM, 2004). Para ambos os autores (GHANEM, 2004 e LIBÂNEO, 2009), para além da universalização do acesso, seria igualmente importante atentar para os mecanismos de participação escolar, o papel da gestão escolar e o estabelecimento de autonomia financeira e didática.

No PAS é exposta a tentativa de fazer este exercício democrático dentro da escola, garantindo ao menos a participação escolar.

Acho que desde o momento em que você dá voz ao aluno, esse aluno tem a autonomia de questionar aquilo que ele está aprendendo, de questionar o que o professor está dando. Eu acho que isso é democracia. Que democracia é a gente poder falar – com respeito – óbvio. (Coordenadora B)

Você ensina para o aluno que ele pode falar. Que ele pode falar os medos dele, os anseios dele, o não conhecimento dele... E coloca a gente no mesmo patamar porque a gente também pode falar, eu não sei eu vou pesquisar, descobrir o que é. E no outro modelo a gente é dono do saber, já prepara a aula, já sabe tudo o que vai falar e o aluno questiona muito pouco. Esse envolvimento do aluno, esse empoderamento dele. Ele tem poder. Ele pode ir lá. Ele pode falar, colocar as dúvidas dele, os anseios dele. E criticar.

Se uma lei não está legal, uma lei eu digo, uma regra da escola por exemplo. Ele pode ir lá ele pode falar e vai ser ouvido e vai ter seu espaço para ser ouvido. A gente teve ali pessoas muito tímidas quase não falavam ali em assembleia e começaram a ter esse envolvimento. Eu percebo que a escola modelo tradicional ali que a gente fica na sala o aluno acaba ficando acomodado e só recebendo e não tem esse envolvimento. E ele quer o melhor da escola, ele quer levar a família, ele quer mostrar para os filhos o que ele está aprendendo. (Professora A2)

Podemos observar também a preocupação em alguns relatos sobre entender que seria necessário expandir este modelo de ouvir todos os alunos sendo ou não da EJA ou mesmo, na visão da técnica entrevistada por nós, expandir o modelo para a comunidade.

Foi um momento de êxtase do Projeto porque a gente tinha a busca por uma escola democrática pela Gestão junto com a comunidade, os professores. E a gente tinha essa prática do PAS com o grupo, então a gente começou a caminhar alinhado. (Professor C2)

Porque eu fiz algumas horas-atividade no dia para mostrar o que que era isso, como é que funcionava e influenciou um pouco a escola, que passou a ter os Conselhinhos. Então as assembleias que eram feitas a noite passaram a serem feitas durante o dia como Conselhinhos. Então isso foi uma influência boa e a ideia era que a partir do próximo ano 2017/18 todo os períodos fosse o PAS essa era a ideia. Só que aí eu saí. Então eu não sei se isso aconteceu ou não. Mas as professoras gostavam muito assim, elas tinham a ideia de fazer na escola o PAS em todo o tempo. Manhã, tarde e noite. A ideia era essa. (Coordenadora A)

Que era um passo assim... Você de fato – deixar que a comunidade participe da gestão da escola. Que eu acho que acontece na Amorim Lima, no Heliópolis - e ela participa da gestão da escola. Então – lá agora – a escola faz parte daquela comunidade. A comunidade é a escola. E aí – tem força política para as coisas continuarem. Para ter raiz. O que eu acho que era o passo que a gente tinha que avançar, mas é que a gente não teve tempo... as coisas as vezes são uma questão de tempo. (Técnica)

Se observa nos relatos este esboço de olhar para a experiência do PAS e alinhá-la no marco de uma escola democrática, pelas tentativas de influenciar os outros períodos da escola, por tentar aproximar a comunidade, até mesmo por constarem como plano de ação nos PPPs, ao menos nas escolas A e C. A escola democrática pode ser contextualizada nos marcos da democratização da escola como fenômeno específico e cujas experiências podem ser encontradas em diferentes tempos e espaços. Pretendemos isolá-las por um momento, mesmo que a frente possamos agregá-las novamente, para melhor compreensão.

Olhando para a história da educação, não são raras as experiências de escolas democráticas pela Europa e Estados Unidos (SINGER, 1997). Michael Apple e James Beane (1997) definem escolas democráticas como experiências históricas, surgindo da prática de educadores que visam elaborar acordos e oportunidades com base em atitudes democráticas, pois

“esses acordos e oportunidades envolvem duas linhas de trabalho. Uma é criar estruturas e processos democráticos por meio dos quais a vida escolar se realize. A outra é criar um currículo que ofereça experiências democráticas aos jovens.” (APPLE et al, 1997, p.20)

Ao analisar de que maneira a democracia adentra a escola para fundamentar o chamado “modo de vida democrático”, Apple e Beane estabelecem uma série de condições a serem observadas:

- 1 - O livre fluxo das ideias, independentemente da sua popularidade, que permite às pessoas estarem tão bem informadas quanto possível
- 2 - Fé na capacidade individual e coletiva de as pessoas criarem condições de resolver problemas.
- 3 - O uso da reflexão e da análise crítica para avaliar ideias, problemas e políticas
- 4 - Preocupação com o bem-estar dos outros e com “o bem comum”
- 5 - Preocupação com a dignidade e os direitos dos indivíduos e das minorias
- 6 - A compreensão de que a democracia não é tanto um “ideal” a ser buscado, como um conjunto de valores “idealizados” que devemos viver e que devem regular nossa vida enquanto povo
- 7 - A organização de instituições sociais para promover e ampliar o modo de vida democrático. (APPLE et al, 1997, p.17)

Os autores enfatizam a questão de criar oportunidades de vivência democrática, por isso o estabelecimento de condições. Neste sentido, o processo de tomada de decisões em uma escola democrática passa fundamentalmente pela decisão do coletivo que envolve a comunidade escolar, desde questões administrativas, até as propostas político pedagógicas.

Construir uma educação democrática é possível, mas esse processo não está livre de conflitos. As experiências descritas por Michel Apple e James Beane, todas ocorridas em escolas nos Estados Unidos, demonstram que a luta permanente de escolas para conseguirem criar uma vivência progressista e democrática, não são favorecidos pela ideologia e pelo sistema dominante. Pelo contrário, pressionadas a todo momento, as escolas que se pretendem democráticas encontram muitas resistências

Os que estão comprometidos com a educação democrática veem-se muitas vezes numa posição de conflito com as tradições dominantes da escola. Praticamente a toda hora suas ideias e esforços podem se deparar com resistência tanto daqueles que se beneficiam com as desigualdades das escolas quanto daqueles mais interessados na eficiência no poder hierárquico do que no difícil trabalho de transformar as escolas de

alto a baixo. As frustrações envolvidas na criação de escolas democráticas só são excedidas pela tarefa mais ambiciosa de mantê-las mediante as correntes antidemocráticas da opinião pública e da política educacional. Mas os educadores democráticos entendem que a democracia não representa um “estado ideal” definido com o entusiasmo e à espera de ser alcançado. Uma experiência democrática se constrói mais por meio de seus esforços contínuos de fazer a diferença. O empreendimento não é nada fácil; é cheio de contradições, conflitos e controvérsias. Como diz o velho provérbio: “São dez milhas para entrar na floresta, e são dez milhas para sair.” (APPLE et al, 1997, p. 25)

Nesse sentido, uma escola democrática se caracteriza principalmente pelos princípios e práticas que se propõe a defender. Porém, ciente das contradições que envolvem a elaboração de práticas escolares com valores democráticos e a ocorrência de experiência antidemocrática no cotidiano da escola, os autores indicam que

Apesar da retórica de democracia em nossa sociedade e da ideia comum de que o modo de vida democrático é aprendido com experiências democráticas, as escolas têm sido instituições notavelmente antidemocráticas. Embora a democracia enfatize a cooperação entre as pessoas, um número imenso delas alimentou a competição, - por notas, por status, por recursos, por programas, etc. (APPLE et al, 1997, p. 24)

Todo este passivo antidemocrático no cotidiano escolar, na visão dos autores, deve passar por um processo de ruptura e de combate incansável por parte dos educadores que preconizam uma prática mais democrática.

Uma importante autora a ser considerada nesta abordagem é Helena Singer e o livro *República das Crianças*. Enfocando a escola Summerhill, na Inglaterra, a autora mergulha nestas experiências pelo mundo, apresentando os primeiros indícios na escola *Yasnaia-Poliana*, na Rússia do final da década 1850, dirigida pelo escritor Leon Tolstói, considerada uma das primeiras experiências autonomistas. A autora apresenta uma definição do que ela entende como escolas democráticas, balizando essencialmente as práticas ou métodos que a identificam.

Tendo por base duas características: a presença de assembleias escolares, nas quais todos os membros da comunidade têm o mesmo poder de voto e onde são tomadas todas as decisões relativas ao cotidiano, desde os pequenos problemas do dia-a-dia até questões relativas à própria estrutura escolar; e aulas opcionais que mantêm o respeito à liberdade de o aluno decidir se deseja ou não assistir às aulas e acompanhar os cursos. (SINGER, 1997, p.15)

A presença da assembleia, ou de uma forma de participação de todos na tomada de decisões referente ao dia a dia, nos parece ser basilar para as ações que definem uma escola democrática. Neste sentido, se pretende o máximo de autonomia na condução dos indivíduos no espaço escolar.

A noção básica é de uma sociedade onde todos os cidadãos possam participar das decisões relativas ao seu destino político, onde qualquer forma de imposição hierárquica na distribuição do poder e dos privilégios esteja definitivamente abolida, e onde o desenvolvimento pleno dos indivíduos como seres humanos seja maximizado. Entende-se que essa sociedade só será possível se os seus membros forem pessoas de iniciativa, responsáveis, críticas, em uma palavra, autônomas. (SINGER, 1997, p.17)

A autora apresenta uma análise sobre as bases para o que podemos pensar de uma escola tradicional. Utilizando Emile Durkheim (1858-1917), mediante os mecanismos que conformam o espírito de disciplina – regularidade, autoridade, limite, penalidade, culpa, recompensa – espera poder vincular definitivamente o indivíduo à família, à pátria e à humanidade. A contradição está no fato de que Durkheim aposta em uma adesão inteligente, voluntária, consentida, mas advoga, como meios para atingir esses fins, a obediência, o não-questionamento, a heteronomia enfim. As bases da escolarização moderna estariam na vinculação do indivíduo a esta forma de controle,

A educação moderna é, portanto, um modo específico de dominação que se dá pela normalização. O educador vale-se da vigilância e da classificação para diagnosticar os males que podem ser corrigidos e reconduzir os desviantes para a conduta prescrita. Como resultado tem-se o próprio indivíduo sujeito. (SINGER, 1997, p.44)

Ao olharmos as experiências trazidas por Helena Singer e os relatos organizados por Michael Apple e James Beane, podemos aventar as dificuldades que se somam na implementação da escola democrática. Os autores em suas pesquisas parecem demonstrar certo conformismo nas dificuldades das experiências apresentadas de serem adotadas de maneira maciça. Para Singer,

Se a possibilidade de que a educação democrática seja adotada por uma maioria de escolas parece muito distante em qualquer país, ao menos está comprovado que é possível uma socialização moderna sem o dispositivo disciplinar que opera sobre a sujeição. (SINGER, 1997, p. 44)

É muito sintomática a expressão das dificuldades e conflitos apresentados pelos professores e coordenadores nos depoimentos, principalmente, o caminho de ouvir e conduzir uma assembleia, a participação dos alunos. Destacam-se elementos importantes das falas.

Lógico que a primeira assembleia, que sempre tem alguns que não querem conversar. (Coordenadora C)

Além de simples escolhas e além de assembleias coletivas – que dá voz sim – mas a alguns – e não a todos. Sempre um ou outro acabava falando, expondo aquilo que eles pensam – mas nem todos. (Coordenadora A)

Como percorrer este caminho de escutar, falar, considerar a fala do outro? Aparentemente este processo pode ser visto em dois aspectos. O primeiro, a natureza ambígua da participação

dos alunos nas assembleias e seu papel na construção do projeto. Um mais importante, a disposição de professores em participar da discussão. É inegável, entretanto, o papel deste instrumento na organização de uma escola que se pretende ser diferente. Para Ulysses Araújo (2008), é necessário entender a escola como um espaço em que os conflitos ocorrem e no qual é necessário procurar formas de resolução, não acreditando que eles possam ser evitados, mas, conciliados como conteúdo de formação das pessoas, no caso, dos educandos. Para Araújo:

O trabalho com assembleias escolares complementa a perspectiva que acabamos de discutir de novos paradigmas em resolução de conflitos, pois permite, em sua prática, partindo do conhecimento psicológico de si mesmo e das outras pessoas sobre o que é preciso para resolver os conflitos, que se chegue ao conhecimento dos valores e princípios éticos que devem fundamentar o coletivo da classe. (ARAÚJO, 2008, p.118)

Para os professores das escolas do PAS, o organizar assembleia está incorporado como um elemento primeiro para organizar as ações a partir da escuta dos educandos. Advém daí, portanto, algumas dificuldades trazidas nos depoimentos.

Depende muito. Do professor mesmo. Por que a gente percebia que as vezes tinha um professor que entrava um indivíduo novo e ele não queria, não queria mudar o jeito dele. De trabalhar. Tinha aquele pensamento e ele falava – Ah... assembleia... vai reunir todo o mundo lá.... Vamos falar na sala mesmo. E começou a dar uma travada. Por que aí você percebia que por mais que a gente estivesse unida com outros grupos um ou outro professor se distanciava desse processo (Professora A2)

Positivo é que gente vê – como que o aluno pensa. Ou melhor, como que os alunos pensam a escola. O que é de negativo é que muitas vezes o aluno ele não tem a noção da questão do como é burocrático, fazer essa máquina escolar também estar funcionando. Que o aluno tem todo o direito de exigir mesmo. Melhorias para a sua escola, mas aí por traz desse pedido tem uma ação burocrática que muitas vezes emperra essa máquina escolar de funcionar muito bem. (Professor C2)

Os limites de respostas que tais experiências podem oferecer às dificuldades variadas da escola podem soar como desculpas antecipadas de fracassos, contudo, aos olhos desta pesquisa, transmitem concretude e realismo às proposições; usando uma frase que poderia estampar uma das considerações deste projeto de pesquisa: “somos honestos aqui. Nenhum dos exemplos incluídos neste livro dá a garantia de resolver todos os múltiplos problemas que as escolas enfrentam.” (APPLE et al, 1997, p. 40). Outro relato traz a resolução de conflito, que escapava à gestão da escola e aos docentes.

Lá na escola B nós tivemos um problema com invasão de pessoas da comunidade para jantar lá na escola. E nós não conseguíamos uma solução. Teve uma noite que foi chamado a Guarda metropolitana – que eles foram lá, mas depois disso esses menores acabaram apedrejando a escola e enfim – não resolveu. Aí numa assembleia nós conversamos com os alunos que ajudariam os professores quanto a isso e os alunos

conversaram – estavam lá na hora do jantar – e acabou resolvendo. A comunidade ouviu mais os alunos do que os professores e a direção da escola - que tentaram resolver esse problema. (Professor B2)

Para Puig (2000) os objetivos das assembleias ou da participação democrática dos educandos deve propiciar vivências que se contraponham às práticas de competição, agressividade e discriminação, por isso problematizações como a do tipo relatado são fundamentais. Pode-se entender que esse tipo de vivência democrática

Permite uma gama de experiências básicas aos estudantes para a sua educação moral. Enfrentar os problemas que, inevitavelmente, se apresentam na vida coletiva, sem refutá-los ou solucioná-los mecanicamente, mas conversando com justiça e solidariedade, são vivências que deveríamos proporcionar aos nossos alunos e alunas. (PUIG et al, 2000, p. 24)

Neste sentido, outro elemento que aguça nos relatos dos professores é como se realiza a participação dos educandos nas assembleias.

Então eu percebi que na assembleia – na primeira. Que a gente fez, era um ou outro líder. Tem alguns líderes já naturais ali – que sempre falam na sala. Esses são os naturais. Mas foram surgindo outras pessoas – que ficavam as vezes primeiro intimidados, depois com aquela vontade de falar. Então eu percebi que essa autonomia deles se colocarem ali na frente, de se expor, de jogar as ideias e ver o que é que dá... aquelas vontades – aqueles sonhos. Tudo aparece ali. (Professor A2)

A fonte de inspiração para a realização de assembleias nas escolas, talvez para todas as ações que visam o protagonismo e autonomia dos educandos, esteja na Escola da Ponte.

Quando surgiu uma conversa falando de como seria e como era a visão de um desses professores que seria o Pacheco, o José Pacheco sobre o que o aluno vê e o que ele quer ver. A escola sempre tem preferência com o que o aluno tem interesse de ver. E a gente achou interessante isso aí... como seria possível um grupo que... na época se não me engano eram três salas. Como que seria possível fazer o que o grupo formado por quase noventa alunos. Atender a todos dentro do que eles querem. (Professora C2)

Tinha que procurar ainda fora, alguns exemplos, como a Escola do Brás – EMEF Campos Sales - como alguma coisa que acontecia lá em Portugal.... Tem que ver muita coisa - mas dentro da nossa realidade. A gente se espelhou na [Escola da] Ponte. Mas a Ponte lá é uma coisa. A nossa Ponte aqui é diferente... (Coordenadora C). Grifos nossos

Eu li todas as informações do projeto, depois eu fui atrás do José Pacheco, olhei a Escola da Ponte, fiquei bem, falou de quebrar parede assim... Achei bem inovador e me instigou com isso. (Coordenadora A)

No Brasil, algumas escolas públicas e privadas, adotam abertamente como inspiração para suas vivências democráticas as experiências em torno da Escola da Ponte, em Portugal¹⁷. A coletânea de textos produzidos por Rubem Alves sobre a Escola da Ponte no Correio Popular, da cidade de Campinas, no ano 2000, antecedeu algumas experiências de escolas democráticas no Brasil, a principal delas, a da EMEF Amorim Lima em São Paulo¹⁸.

O autor, que visitou a Escola da Ponte, afirmou ao longo do seu ensaio que a experiência só poderia ser compreendida se pudesse esquecer a memória que temos da escola que conhecemos, pois, “a sabedoria precisa de esquecimento. Esquecer é livrar-se dos jeitos de ser que se sedimentaram em nós, e que nos levam a crer que as coisas têm de ser do jeito como são.” (ALVES, 2001, p. 51). Para Alves, a Escola da Ponte consistia em

Um único espaço, partilhado por todos, sem separação por turmas, sem campanhas anunciando o fim de uma disciplina e o início de outra. A lição social: todos partilhamos de um mesmo mundo. Pequenos e grandes são companheiros numa mesma aventura. Todos se ajudam. Não há competição. Há cooperação. Ao ritmo da vida: os saberes da vida não seguem programas. (ALVES, 2001, p.67)

O emblemático da experiência trazida por esta experiência é que ela irá servir de principal referência ao se pensar em alternativas ao modelo tradicional de educação aqui no Brasil. Seu principal idealizador, o educador José Pacheco será personagem constante em formações de professores no Brasil, tendo inclusive a missão de replicar a experiência da Ponte nas escolas públicas na cidade de Cotia – SP em 2011, o Projeto Âncora¹⁹.

Modelos inovadores de trabalho curricular que envolvem a participação ativa dos estudantes, e que, portanto, exigem certo grau de democracia nas relações, se mostram como influência para o PAS, não apenas as da Ponte. São citados entre os coordenadores essas referências e iniciativas inovadoras.

¹⁷ Escola da Ponte é uma instituição pública de ensino localizada em Vila das Aves e São Tomé de Negrelos, no distrito do Porto, em Portugal. Renomada internacionalmente pelo projeto pedagógico democrático que promove a autonomia dos educandos e contando com a participação ativa da comunidade escolar na sua consolidação, a escola ainda hoje mantém-se ativa. Disponível em <http://www.escoladaponte.pt/novo/> - Acesso em 20 de Jun. de 2018.

¹⁸ O Projeto Político Pedagógico da EMEF Desembargado Amorim Lima é fortemente influenciado pela Escola da Ponte, tendo sido implantado em 2003, tendo assessoria da psicóloga Rosely Sayão. Disponível em <https://amorimlima.org.br/> - Acesso em 16 de Dez. de 2017.

¹⁹ O Projeto foi criado em 1998, idealizado em 1996, na cidade de Cotia – SP, onde pretendia estabelecer um conceito de cidade, em que os valores da cidadania se entrelaçavam com o exercício dos direitos e deveres, com forte e decisiva participação da comunidade. A partir de 2011 passa a contar com a assessoria do educador José Pacheco e atendendo mais de 6000 crianças na cidade, com um projeto inovador de educação integral. (QUEVEDO, 2014)

A inspiração foi o Campos Sales. (Coordenadora A)

Tem uma **escola, mas acho que é no Campo Limpo**²⁰ que faz... Não nesse modelo – mas faz por módulos – não um modelo de cardápio, mas que tentaram fazer alguma coisa e foi uma das primeiras escolas que vieram visitar a nossa. (Coordenadora C)

Em paralelo a isso a gente já tinha ido ao Amorim Lima, já conhecia o espaço, já sabia como era o trabalho lá – e isso era um projeto não só para a EJA – era um projeto que a gente queria para o Fundamental inteiro. Pensar o Fundamental nessa linha de trabalho. E aí também fomos lá no projeto Âncora para conhecer o trabalho do Pacheco. Então a gente vinha atrás de elementos para essas coisas. E aí a gente entrou em contato, foi conhecendo o trabalho deles na escola – e aí a gente pegou o projeto que a gente já tinha inscrito e tudo – e foi conversar com a escola C junto. (Técnica)

A experiência do PAS implicava na construção de relações democráticas entre professores e alunos e que essa relação facultasse uma revisão do currículo para a aprendizagem ancorada na coparticipação para definição das metodologias, das ações e demais práticas escolares no interior da escola. A tentativa de fazer uma escola diferente não era infensa aos limites e contradições. Desde a mencionada ausência de participação de professores, ao boicote promovido pela gestão escolar, como aquele que será enfrentado pela escola C ao findar do PAS no ano de 2017:

Ela foi minando... Foi... E aí uma das justificativas para não manter o Projeto lá foi “a evasão em 2017 foi muito grande” -. Mas é evidente que foi grande... A atuação da Gestão determina. Por mais que o Grupo de professores e Coordenação façam o trabalho, se a gestão fizer um trabalho contrário para sufocar a EJA, ela vai sufocando porque ela vai dificultando. Ela vai dificultando a matrícula, ela dificulta a permanência porque as vezes o aluno precisa chegar um pouco mais tarde e não pode. Ela pode propor ações que inviabilizem a permanência dele e o aluno vai ficar desgostoso e acaba ou pela impossibilidade ou também porque ele acaba não querendo mais frequentar aquele ambiente. Todo mundo vem de uma escola no passado com uma cultura repressiva, então ele tem contato com uma escola um pouco diferente em que ele é ouvido, ele participa e conforme vai voltando a escola repressiva ele fica desiludido. E alguns até vão saindo mesmo. (Professor C2)

Por fim, nos parece que a experiência trazida pelo PAS no quesito participação dos educandos consistiria em quase um tema próprio para ser estudado, principalmente, investigando o olhar dos alunos sobre a própria participação, o seu papel na construção da proposta. Seria também importante trazer ainda alguns contrapontos, principalmente, de autores que questionam

²⁰ Os projetos da CIEJA surgiram na gestão de Luiza Erundina (1989-1993), com um projeto que se pretendia a flexibilidade das práticas escolares, a partir das particularidades dos educandos (FARIA, 2014). Criada ainda em 1998 sob o nome de CEMES, a escola teve o seu projeto pedagógico renovado a partir da chegada da educadora Êda Luiz (Dona Êda), tendo o seu projeto pedagógico renovado sob novas bases a partir de 2001. (FARIA, 2014)

os objetivos e motivações das assembleias ou mesmo, a possibilidade pensar a escola democrática²¹.

Deste modo, é importante perceber que a experiência de ouvir os educandos acaba se tornando uma prática que o professor incorpora a sua atividade docente, a ponto de se tornar estranho quando outras escolas não consideram este instrumento na resolução de conflitos ou como ponto de partida para pensar a escola, como podemos observar no relato trazido pela professora,

Até essa semana lá eles estavam com um problema sobre falta dos alunos que está muito grande – e também um problema com adolescentes. E eu falei: “olha, sobre o comportamento dos adolescentes que estão incomodando muito nas salas de aula...” Dei a sugestão lá “Eu acho melhor fazermos uma assembleia, conversarmos com todos os alunos – porque os alunos vão discutir essa problemática” Se os alunos estão incomodando os mais velhos, eles acabam conversando com os adolescentes. E eles (os professores) falaram que essa não seria uma boa saída para o grupo que a melhor saída fosse chamar esses adolescentes na direção e conversar e chamar os pais porque há o risco de que abrir uma assembleia possa causar briga entre os alunos. (Professora B2)

A construção de relações democráticas entre professores e alunos no PAS implicava em formas de rever o currículo, das metodologias e demais práticas escolares na EJA, ancorado na coparticipação. Foi constatado nos depoimentos a dificuldade na construção deste modelo, pois exigia de professores uma atuação não apenas de conhecimento profissional das áreas de ensino, mas da construção de uma cultura democrática na escola. Este processo de construção

²¹ Um contraponto é o realizado por Josep Maria Puig no seu livro *Democracia e participação escolar*. Para o autor, há muitos aspectos controversos quando se pensa a relação entre escola e democracia. Para Puig seria até desaconselhável usar o termo democracia para algumas instituições como família, igreja e escola. As relações entre os membros destas instituições são assimétricas, ou seja, desiguais. No caso das escolas, por exemplo, professores e alunos encontram-se em posições diferenciadas, não havendo intenção de equipará-las ao mesmo nível. (PUIG et al, 2000). Essa desigualdade inerente, na visão do autor, só poderia ser superada quando fosse entendido que como parte do processo, a princípio, professores e estudantes não compartilham de fato a mesma responsabilidade no interior da escola, pois “serão democráticas quando conseguirem um bom equilíbrio no jogo da assimetria funcional e da simetria democrática” (PUIG et al, 2000, p. 26). Aspecto também para ser pensado e em contraponto a bibliografia que trata sobre as assembleias escolares, é a dimensão explorada pela pesquisadora Martha Picchioni (2010) em que são observados os discursos de produção de autonomia no contexto em que democracia, inclusão e autonomia se tornam palavras de ordem. Para a pesquisadora: “A escola que se pretende democrática não está aí para iluminar almas perdidas, nem para fazer enxergar os alunos alienados, mas, tão somente e de forma circunscrita, para inserir o alunado na arte do conhecer e pensa. (...) Não por acaso, é exatamente esse tipo de efeito que temos como consequência produtiva da aplicabilidade em larga escala, do que aqui denominamos de assembleísmo pedagógico. Tal prática, ao passo que se pretende democrática, justa e libertária, finda por produzir uma retórica moralizante e um alunado que, de posse, de sua recém adquirida autonomia, adere sem maiores críticas ao governo de tipo pastoral (PICCHIONI, 2010, pp. 108-109).

permanente, os experimentos, as dúvidas, os conflitos, constituíram momentos contínuos de formações porque partiam de uma responsabilidade formativa com os educandos em um modelo que não havia receitas, nem homogeneidade, desafiando cotidianamente o fazer docente e seu compromisso com o trabalho colaborativo e de escuta dos educandos.

4 –Formando e formando-se no PAS: ressignificando a formação de professores na EJA

Para cumprir os objetivos desta pesquisa, entendemos que investigar o papel da formação continuada – em serviço - de professores participantes dessa experiência é fundamental. Compreender seus limites, seus alcances e o papel que ocupa na execução do referido projeto, tendo em vista os objetivos propostos pelo PAS da Secretaria da Educação de Guarulhos, que seja garantir o protagonismo dos educandos e o exercício da autonomia, expresso na flexibilidade dos tempos e espaços das escolas. Também devemos analisar a partir das particularidades que envolvem a Formação de Educadores na EJA, refletindo a partir das experiências de formação em escolas que procuram reorganizar os espaços de ensino e aprendizagem, como no caso do Projeto Autonomia do Saber, perpassando por aspectos da formação continuada de professores.

Para Nóvoa (2001), a formação do professor é constituída por cinco fases: a experiência do professor quando aluno na educação básica; a sua formação inicial; o estágio supervisionado; os primeiros anos de formação e a formação continuada. A escola se consolidou, para alguns autores (Alarcão, 2011; Domingues, 2009; Tardif, 2011), como o espaço privilegiado para a formação docente, devido a sua proximidade com a prática, potencializando a reflexão-ação no cotidiano escolar, ou seja, “para os professores de profissão a experiência do trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar.” (TARDIF, 2011, p. 61)

Mesmo que obstatente à marginalização reservada formação inicial de professores em nome da formação em serviço seja, ao nosso ver, patrocinada, principalmente, por pressões externas, tais com as exercidas pelo Banco Mundial (ADRIÃO, 2006) devemos, conforme Domingues, considerar a dimensão marcante da formação contínua do professor que

Será tomada como um *continuum* formativo que tem sua origem na formação inicial, compreendendo um processo que acompanha toda a vida do educador. A formação continua centrada na escola constitui-se numa das modalidades de formação continua que visa, nesse *continuum*, o desenvolvimento profissional, teórico e prático do educador no próprio contexto de trabalho. (DOMINGUES, 2015, p.66)

Recentemente, foi apresentado pelo Conselho Nacional de Educação o Parecer CNE/CP nº 2/2015 e a Resolução CNE/CP no 02/2015 (CNE, 2015A), contendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação

Básica, destacando entre outras as necessidades de reafirmar bases comuns de formação continuada. No caso das escolas públicas, se normatizou a prática de formação continuada em serviço, fazendo uso das horas-atividades que compõem a jornada dos professores. Em ambos os documentos, o CNE estabeleceu como uma das metas específicas para a melhoria da qualidade da educação, a valorização dos profissionais da educação e a superação das desigualdades, garantir a formação continuada dos docentes de educação básicas, definida como:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (CNE, 2015, p.13)

Outro processo solidificado recentemente em lei, é a reivindicação docente pelo terço da jornada de professor dedicada à formação. O terço da jornada do professor dedicada a formação se constitui em uma das mais antigas reivindicações da classe de professores. Isto está garantido na Lei 11.738/2008, conhecido como a Lei Nacional do Piso da Educação. Em Guarulhos, em atendimento a esta lei, foi elaborado um novo Plano de Carreira criando as jornadas pedagógicas parcial e integral, e posteriormente criado em 2014 o Centro Municipal de Educação a Distância (CEMEAD) com o objetivo de garantir a formação dos professores que optem pelas novas jornadas de formação em serviço (GUARULHOS, 2016).

Percebemos ao analisar os depoimentos dos professores que a experiência no cotidiano, ou a reflexão sobre a prática na sala de aula em que é necessário estar em continua interação com o trabalho e com os colegas, principalmente nas horas atividade, adquiriu importância singular no dia a dia de execução do PAS:

Então era essa discussão entre nós. O diálogo entre os professores, do que o colega está trabalhando em sala. Por exemplo se a gente tinha um tema gerador a gente tinha que pesquisar sobre esse tema que nem sempre era uma coisa fácil para todas as disciplinas. (Professor C2)

Acho que era bastante produtivo por que mesmo nos momentos antes nas horas atividades nós pensamos muito nas nossas ações, nós refletíamos o trabalho do dia anterior, planejávamos o trabalho do próprio dia, planejávamos semana um período eu acho que isso era bastante produtivo nós não tínhamos momentos ociosos lá, então era tudo muito pensado e nós fazíamos parceria entre os professores um auxiliava o outro. (Professora A1)

A formação de professores na Educação de Jovens e Adultos apenas recentemente ganhou uma nova condição. Se antigamente esteve sempre associada à prática de monitores sem formação específica para o magistério, nas últimas décadas o campo adquiriu novos conhecimentos que ultrapassam a instrumentalização para a alfabetização. Conforme José Carlos Miguel (2006),

O movimento que se nota nesse período envolve processos formativos diversos, que visam desde à qualificação profissional, ao desenvolvimento comunitário e à formação política até a abordagem de questões culturais que não se restringissem ao espaço escolar. (MIGUEL, 2006: p.257)

Podemos situar que entre os anos de 2003 e 2016, transitamos por um quadro de efervescência de políticas sobre a EJA que foram impulsionados pelo quadro geral de transformações nas políticas públicas, lançando novas possibilidades (tanto teórico-metodológica, quanto prática) para lidar com as múltiplas diversidades do campo da EJA. Como observado por Leôncio José Gomes Soares (2008), “a EJA passou por um momento de transição entre o longo período em que ficou à margem e ausente das políticas públicas e o atual período de crescimento e efervescência, resultando em nova configuração da educação de jovens e adultos”. (SOARES, 2008, p.70)

Podemos definir alguns marcos não definitivos, mas bastantes nítidos quando pensamos em formação docente: de um lado, as preocupações tecnicistas e de metodologias que definem o trajeto de como ensinar, de como o professor deve usar os instrumentos ou ferramentas para ensinar, e de outro lado, as formações que são orientadas pela prática escolar, normalmente advinda das experiências reais de professores, recuperando a centralidade nas relações ensino-aprendizagem e dotada de uma postura mais crítica (ALMEIDA, 2006).

4.1 A formação de professores na EJA: particularidades

A atividade docente exige do professor um permanente processo de formação e reflexão sobre a prática, necessidade esta que vem principalmente a partir da experiência profissional vivida, pois “a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de auto formação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada” (NUNES, 2001, p.30).

A EJA, como bem apontado por autores que se debruçaram sobre a formação de professores (SILVA, 2012; RIBEIRO, 1999), assim como presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (BRASIL, 2000), exige dos docentes algumas especificidades de atuação, às vezes pouco consideradas quando se planejam as ações formativas, pois, para o professor na EJA:

Acrescenta-se a necessidade de buscar novos meios e experiências, bem como aprender novas metodologias de ensino para lidar com os jovens e adultos como fatores importantes. É essencial, também, lembrar que o professor aprende com os alunos; a educação é uma troca de conhecimentos. (ALMEIDA et al, 2016, p.51)

Os desafios para a formação de professores na EJA são diversos. Passa primeiro pela pouca oferta de Educação de Jovens e Adultos, ou até disciplinas específicas, nos currículos de Formação Inicial. Depois pelos imperativos específicos dos estudos da modalidade EJA e, finalmente, o universo amplo de professores de outras licenciaturas que atuam na EJA, ou como apontado por Silva (2012), em seu estudo sobre a formação de professores de Matemática, os momentos diferentes vividos por esse mesmo professor no seu cotidiano:

O que temos observado é que muitos docentes que atuam nos cursos noturnos de educação de jovens e adultos o fazem para complementar a jornada de trabalho e, por consequência, sua renda. Esses docentes, em muitos casos, atuam com crianças e adolescentes nos períodos da manhã ou da tarde, não estando a educação de adultos no topo da lista de prioridade. (SILVA, 2012, p. 76)

Tal realidade é facilmente observável, o acúmulo com outra função docente é uma realidade dos professores que atuam no PAS. Dentre os nove profissionais entrevistados para essa pesquisa (professores e coordenadores), apenas dois não trabalham com ensino fundamental em outro período. Este universo do ensino fundamental “inunda” as práticas docentes voltadas para a EJA. Na visão de Inês Barbosa de Oliveira (2007)

A lógica que preside a organização da escola e as propostas de trabalho que ela busca pôr em prática trazem embutidos valores, ideias, concepções de mundo bastante diferentes do público que a frequenta, o que dificulta imensamente ao educando realizar o enredamento daquilo que se diz e se propõe na escola com os saberes que traz da sua vivência. (OLIVEIRA, 2007: p. 91)

Para Vera Masagão Ribeiro, no artigo *A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico*, um dos aspectos a ser levado em consideração quando se pensa a formação de professores na EJA é a constituição da identidade docente a partir das práticas dos educadores. Para a autora,

a perspectiva assistencialista e infantilizadora da educação de jovens e adultos é um fator que prejudica a constituição do campo, limitando as condições de se ofertar aos educadores uma formação adequada, que considere as especificidades do público dessa modalidade educativa. (RIBEIRO, 1999, pp188-189)

Ribeiro (1999) indica vários aspectos que devem ser considerados ao pensar a formação dos professores: a ação política dessa prática, as aprendizagens necessárias para jovens e adultos trabalhadores e as formas de pensamento que lhes são características.

A institucionalidade das práticas de educação de jovens e adultos e sua constituição como campo de pesquisa e reflexão pedagógica estabeleceriam, nesse sistema de estímulos recíprocos entre a prática educativa e a produção de conhecimentos, as condições para que se acumulasse um corpo de saberes práticos e teóricos passível de ser organizado como conteúdo da formação inicial dos educadores e fonte para seu aperfeiçoamento profissional por meio da formação contínua. (RIBEIRO, 1999, p.190)

É neste cenário indicado por Ribeiro (1999) que devemos destacar a importância das novas formas de organização da formação dos educadores de jovens e adultos. As formações continuadas adquirem uma substantiva importância devido aos imperativos da atividade docente e das lacunas presentes na formação inicial de professores.

Tais lacunas, conforme Maraschin (2006) são sentidas quando se percebe que parte significativas dos professores da EJA não tiveram nenhuma disciplina específica desta modalidade quando passaram pela formação inicial, pois, “olhada do ponto de vista da formação de professores, historicamente, foi se constituindo como uma modalidade de formação e de práticas educativas fragmentadas. Esse fato explica-se por não exigir formação específica, deixando para o próprio educador a busca por sua formação.” (MARASCHIN, 2006, p.98)

Para corroborar a observação destes autores, o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA indica:

O preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (BRASIL, 2000, p.56).

Aparentemente, o contato com a realidade acaba sendo o espaço não apenas ideal, mas o que resta para formar os professores, em especial os da EJA. Neste caso, uma formação que se

faz centrada na realidade da escola, aproximando teoria e práticas. Entretanto, está é uma situação que não se complementa mecanicamente ao pensarmos a formação de professores. Para o educador José Pacheco (2014), idealizador da Escola da Ponte, constatando as dificuldades que envolvem a formação de docentes,

Muita formação esgota-se em si mesma, é repositório de receitas avulsas debitadas sobre auditórios passivos. Os formadores são, em muitos casos, incapazes de concretizar em seus locais de trabalho as propostas que recomendam. Fazem apelo teórico à prática de “metodologias ativas”, mas a metodologia efetivamente utilizada na formação é a completa negação da teoria. (PACHECO, 2014, p.37)

Mesmo com a aparente importância dada às formulações teóricas, as formações docentes muitas vezes se afastam da necessidade real dos professores, pois pouco dialogam com as práticas pedagógicas. É por isso que o educador português defende que todo o espaço e o tempo escolar seja o *locus* da formação, associando ensino e aprendizagem.

Pensando principalmente em modelos que promovam a autonomia e a emancipação daqueles que participam dos estudos, Pacheco propõe o círculo de estudos como resposta as enfadonhas formações docentes. Para o educador português,

O círculo de estudos pode ser definido como um “grupo reduzido de pessoas que se reúne para discutir em conjunto, mas sem professor, uma matéria, de forma organizada”. O cerne inovador será provavelmente, o não haver “professor”; são os participantes que buscam conhecimentos, recolhem informações... No exercício de uma permanente dialogia, “penetram o tema de estudo, relacionando-o com sua própria experiência e concretizando-o, ou exercitam em conjunto as suas aptidões, ou realizam um pequeno projeto.” (PACHECO, 2014, p.40)

À luz destas análises, a formação de professores ocupa um papel central na constituição da escola e da prática docente. Dialeticamente, as práticas escolares constituem “matéria” desta formação que evidencia a escola que queremos. Neste sentido, a disputa de ideias entre os professores pode estruturar uma experiência educacional mais emancipadora e democrática.

É necessário ainda delimitar conceitualmente sobre como entendemos a formação de professores. A pesquisadora Maria Isabel de Almeida propõe algumas balizas para discutirmos os fundamentos teóricos e metodológicos deste campo. Ela compreende que os pressupostos da formação do professor se assentam sobre o domínio da ciência, da técnica e da arte da profissão (ALMEIDA, 2006, 178).

Para Almeida (2006) o debate sobre a formação de professores pode ser marcado por uma fase de transição, em decorrência das mudanças sociais, econômicas e culturais que, no caso da educação, são expressas no quadro mais amplo de reformas educativas. É nesta paisagem que a autora identifica as críticas mais contundentes a uma perspectiva “tradicional” ou “técnica” da formação de professores.

A concepção tradicional entende que a finalidade do ensino é transmitir os conhecimentos vinculados diretamente aos modos de se fazer as coisas necessárias ao desenvolvimento da vida. Portanto, a preparação dos jovens se dá na direção da reprodução não só das técnicas, mas também dos hábitos, dos modos de pensar e agir, consagrando o que é socialmente estabelecido. (ALMEIDA, 2006, p.181)

Este olhar sobre a formação de professores justifica alguns discursos oriundos de reformas educacionais sob um prisma mais liberal, na avaliação da pesquisadora, pois ao presumir a separação entre teoria e prática, “tal entendimento faz que o foco da formação esteja centrado no que os professores devem saber e fazer, portanto, no modelo normativo baseado na aquisição dos conteúdos e de destrezas fragmentários.” (ALMEIDA, 2006, p.182)

Ao propor o que Almeida vai chamar de “concepção ecológica” da formação de professores, a autora trabalha com bases sedimentadas em torno do que conhecemos como “professor reflexivo”, desenvolvido por Donald Schön (1992) que epistemologicamente, estabelece a prática e a reflexão como fundamentos indissociáveis ao pensar o campo de formação. Pois,

Trabalhar na perspectiva da formação de professores centrada nas práxis educativas demanda estratégias metodológicas voltadas para os saberes docentes nela produzidos e os quais considerem os professores sujeitos ativos desse processo. (ALMEIDA, 2006, p.184)

Entendemos que um dos papeis da formação é contribuir para a elaboração de conhecimentos ou saberes necessários para a prática dos professores que atuam em uma perspectiva que adota a autonomia dos educandos no processo de aprendizado. Esta dimensão da formação ganha outros contornos se pensarmos as particularidades que envolvem a Educação de Jovens e Adultos. Não será de outra maneira que alguns autores enfatizam o aspecto do olhar permanente sobre a prática como pressuposto para formação de professores na EJA. Para José Carlos Miguel,

Um dos principais aspectos para compreender a formação e o desenvolvimento profissional dos educadores de EJA é a busca de entendimento de que a prática do

professor é o que ele traz de suas experiências. São os conhecimentos de si mesmo, de seu meio, da matéria de ensino, da organização curricular da escola, da gestão da escola e de seu projeto político pedagógico. (MIGUEL, 2006, p.265)

Muitas peculiaridades são enfatizadas quando se reflete sobre a organização da EJA e, principalmente, o papel dos professores nesta estruturação. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin (2012), enfatiza dimensões importantes a serem consideradas na constituição do profissional docente que atua na EJA. Para a autora, na prática os professores na EJA produzem novos conhecimentos que se constituem conforme as condições de trabalho, que não podem ser desconsideradas. Tais práticas elucidam as diferenças desta modalidade em relação as demais, pois os ritmos de aprendizagem ficam mais explícitos na prática, e isto é incorporado pelo professor, potencializando novas organizações curriculares que pautam a flexibilidade. Ao analisar o depoimento de 23 professores da EJA da cidade de São José, em Santa Catarina, que participaram do processo de formação continuada promovido pelo município, afirma Laffin,

Percebe-se em falas como essa, a sinalização de um processo de constituição dos processos de escolarização que respeita e procura articular o processo pedagógico às particularidades dos sujeitos jovens e adultos. Essas particularidades remetem a uma necessidade de flexibilização, tanto curricular como de organização, e validação dos tempos escolares. (LAFFIN, 2012, p.221)

Para Roseli Rodrigues de Mello (2006) a flexibilização do currículo ou da organização escolar como um todo, pode ser ainda mais radical. Ao analisar uma experiência de educação de jovens e adultos na cidade de São Carlos²², a pesquisadora enfatiza a centralidade da aprendizagem dialógica voltada para uma ação de transformação social, colocando o aluno como central neste movimento:

A educação de pessoas jovens e adultas é uma fase com características específicas e envolve necessidade de compreender e respeitar os conhecimentos que os educandos já tem. Estimula-se a autonomia dos educadores para desenvolverem aulas e materiais adequados à fase da escolaridade, com base na interlocução com os próprios educandos. (MELLO, 2006, p.286)

Tais autores parecem enfatizar que a experiência dos educadores ao lecionar na EJA, demanda aos professores uma adaptação “obrigatória” a tempos e conhecimentos trazidos pelos educandos. Quase uma forma de mimetizar sua prática docente a partir das necessidades

22 Esta experiência foi uma parceria entre professores e alunos da pós-graduação da Universidade Federal de São Carlos, juntamente com especialistas, educadores e educandos da Secretaria de Educação da prefeitura local. O projeto teve início em 2002, tendo como proposta difundir e produzir conhecimentos relativos à prática pedagógica tendo como perspectiva a educação dialógica.

concretas trazidas. Seria como se um dos postulados trazidos por Paulo Freire (1996), em *Pedagogia da Autonomia*, “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” fosse condição sem a qual não se poderia atuar com jovens e adultos.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, À escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trintas anos venho sugerindo, discutir com os aluno as razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 1996, p.30)

Nesse sentido é determinante que os espaços de formação do PAS adquirem importância para a consolidação da proposta curricular tendo o aluno, como visto, participe deste processo. Esta situação concreta (currículo flexível, participação dos alunos, novas formas de organização) indica aspectos singulares no que tange a formação dos professores para atuar no PAS.

4.2 Aspectos da política de formação de professores e a função de Coordenador Pedagógico em Guarulhos

A política de formação de professores em Guarulhos está organizada em duas publicações institucionais que demarcam sua trajetória e inserção como política pública permanente na cidade. A publicação *Formação Permanente*, de 2010 e a mais recente, *Saberes em Rede*, de 2016.

Em Guarulhos, no documento intitulado Formação Permanente se consagrou uma concepção de formação que define a escola como *locus* privilegiado desta formação:

A formação está vinculada à potencialização do processo de aprendizagem e desenvolvimento não só do educando, mas também do educador e de toda a equipe escolar. Nas relações que se estabelecem na escola, a formação se dá de maneira necessária, pois ela é o resultado do cultivo de hábitos, valores e atitudes sócio-historicamente construídos. Daí ser a escola o espaço de formação por excelência. (FORMAÇÃO PERMANENTE, 2010, p.26)

Enquanto espaços de formação, cabe descrever a estrutura de formação da Prefeitura de Guarulhos dividida em três dimensões: cursos, formação continuada e eventos, conforme a publicação, com o objetivo de “potencializar o processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, a qualidade social da educação, entendida como o sucesso escolar de nossos educandos”. (FORMAÇÃO PERMANENTE, 2010, p.31).

Não deixou de ser observada pelos professores que participaram desta pesquisa a ocorrência desses espaços de formação nas demais modalidades de ensino, sendo a EJA, um pouco mais prejudicada.

Passei pelo ensino fundamental e pela EJA. Eu percebo que há uma preocupação maior da prefeitura com o Fundamental, com a formação dos professores de ensino fundamental, então estando no ensino fundamental você participa de várias formações, tem semanas destinadas para isto, o que não acontece na EJA. (Professora B1)

Com a definição da EJA como política pública desde 2001 na cidade e a ampliação do número de educandos no decorrer da década de 2000, no arco das medidas implementadas pela gestão que assume a partir de 2001, identificamos uma primeira tentativa de pensar a formação dos professores da EJA da cidade em 2001, a partir de uma formação chamada “Formação inicial dos Professores do Ensino Fundamental de Jovens e Adultos”. Organizado pela SE, conforme Nogueira (2004) tinha “o objetivo de traçar o perfil do corpo docente de EJA no município. Afinal, uma das propostas iniciais feita aos professores foi que eles diagnosticassem os seus alunos, para conhecer melhor a realidade do educando, seu universo cultural, sua bagagem de conhecimentos. (NOGUEIRA, 2004, p. 65)

Esta iniciativa é documentada na dissertação *Reflexões sobre a Política de Formação Docente em Guarulhos: com a palavra os professores de EJA*, da pesquisadora Renata Menezes Nogueira, no qual se relata uma série de iniciativas, ao nosso ver pioneiras, no sentido de pensar a prática particular dos professores da EJA. Dissertação produzida no momento em que algumas iniciativas estavam tomando corpo, podemos indicar duas atividades que se relacionam diretamente ao escopo deste trabalho. A edição em 2003 do Caderno do Educador e do Educando, material resultante dos encontros, reuniões e formações realizadas até aquele momento, em especial o Grupo de Construção Curricular iniciado em 2002 (NOGUEIRA, 2004, p. 68); o outro importante relato é a Mostra de Trabalho da Educação de Jovens e Adultos, com o tema “Quem é EJA que apareça”, com o objetivo de apresentar experiências pedagógicas das escolas, tendo como tema o eixo estrutura dos currículos da EJA naquele momento, o Mundo do Trabalho. (NOGUEIRA, 2004, p. 69).

Tais iniciativas nos apresentaram um conjunto de ações que visavam formar os professores da EJA naquele momento, determinadas principalmente a partir de pesquisas de perfil realizadas na época que constatavam a pouca experiência dos docentes com a modalidade (10%)

e a ausência da formação inicial no universo de 80 educadores da EJA no período (2001). (NOGUEIRA, 2004, pp. 65-66).

Outro marco da formação de professores da Educação de Jovens e Adultos em Guarulhos está diretamente associado à criação do cargo Professor Coordenador Pedagógico (PCP), em 2011, função até então inexistente. Conforme a publicação *Saberes em Rede*, houve uma transição de concepções de formação dos coordenadores, perpassando de temas de desenvolvimento pessoal e profissional, para a constituição de grupos de trabalhos.

Foi após muito diálogo e sugestões de mudança que chegamos a um “novo” formato. Nele, as discussões partem de demandas mais efetivas, com temas para aperfeiçoarmos, pesquisarmos e irmos à prática, demonstrando assim que o processo de construção dos saberes busca fazer-se de maneira dialógica e democrática, promovendo uma constante reflexão e tendo em vista a intervenção, ou seja, a “pesquisa-ação”. (SABERES EM REDE, 2016, p.66)

Ao nos debruçarmos sobre o tópico presente da publicação e que especifica as ações de formação dos coordenadores da EJA de Guarulhos, percebemos algumas lacunas que podem ser exploradas, como a ausência de discussões sobre concepção de EJA e os papéis de jovens e adultos na construção da escola. Valendo salientar os limites que a própria publicação traz por ser institucional.

Nesta publicação, a responsabilidade pela formação de professores da EJA assim como dos seus coordenadores é do Núcleo Técnico da EJA, organizado no interior da Divisão Técnica de Educação Básica. Mas percebemos que enfoque é dado principalmente na chamada formação contínua ou continuada dos professores.

(O) foco está na melhoria da relação ensino-aprendizagem, em estreito encadeamento com o desenvolvimento profissional dos educadores, que indicarão as necessidades da formação contínua de professores em serviço, aquela mediada pela construção coletiva e permanente do PPP e pelo trabalho de liderança curricular democrática do coordenador. (SABERES EM REDE, 2016, p.55)

Na entrevista realizada com a técnica então responsável pela Divisão de Ensino Fundamental e EJA, unidade no interior do DOEP, fica explícito a difícil conciliação entre os vários núcleos para executar uma política única

Aí chegando lá – a EJA do Departamento também era uma coisa apartada das coisas. Quando por que na Gestão anterior tinha uma seção só de EJA que ela ficava sozinha. Separada do Fundamental, separada do todo. Quando o secretário chegou na Secretaria ele fez disso tudo uma decisão só. Por que ele entendia a Educação Fundamental como

uma coisa só. E aí a gente teve um período de adaptação e de muita rejeição do grupo por que eles não queriam isso, eles queriam continuar. Tudo separado, cada um no seu quadrado. (Técnica)

O Coordenador pedagógico da rede de Guarulhos acessa a função mediante a um concurso interno que é pré-requisito. Após a seletiva, os coordenadores apresentam, conforme seu interesse, os projetos de trabalho na escola de interesse que procedem a eleição. O processo de escolha se realiza por meio de referendo dos professores do período (ou de todos, conforme o caso) a partir de uma lista que pode ser tríplice. O cargo é designado pelo diretor, podendo ser removido ou não ao fim do período letivo mediante outro referendo ou por escolha do profissional. (PORTARIA N.80/2014 - SE)

Isto é um aspecto diferente em relação a outras carreiras de coordenação pedagógica. Na rede municipal de São Paulo, o coordenador é uma carreira acessada mediante concurso e o processo escolha se dá conforme classificação e indicação de sede. Na rede estadual de São Paulo o coordenador é designado pelo diretor e a participação dos docentes no processo é quase nula. Neste caso da rede municipal de Guarulhos, a principal característica é o papel ativo dos docentes na escolha do seu coordenador, produzindo formas e maneiras próprias do agir do coordenador.

Ao revisar as teorias em torno do coordenador pedagógico, uma das funções atribuídas é o de mediar os muitos saberes e visões dos professores, tendo como fio condutor as ações a serem executadas na escola, contemplando observação do trabalho dos professores, orientação dos processos que envolvem o ensino, ofertar espaços de formação, acompanhamento e avaliação da aprendizagem dos alunos (PESSOA, 2010).

Podemos notar em documentos oficiais uma definição completa sobre a função do coordenador pedagógico:

O trabalho do professor coordenador pedagógico congrega o esforço de mobilizar os próprios saberes de sua formação inicial, os saberes experienciais vividos na sua carreira profissional, as orientações oriundas da secretaria de educação e os saberes/conhecimentos dos educadores com os quais trabalha, considerando a singularidade de cada realidade, o que torna, reafirmamos, cada projeto e ação inéditos em cada território. (SABERES EM REDE, 2016; pp 53-54)

Este excerto faz parte de um compêndio de textos elaborados a partir da formação dos coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Guarulhos entre os anos de 2009 e 2016. O Programa Saberes em Rede, da Secretaria Municipal de Educação do Município de Guarulhos, é

pioneiro pois desde 2011 atua de maneira regular na formação dos PCPs, reservando um espaço semanal de encontros para os coordenadores. Foi em um desses encontros, que a coordenadora pedagógica da escola C indaga a sua formadora sobre a LDB e sobre a possibilidade de “mexer” na grade curricular da escola, embrião do PAS.

Falei “preciso da sua ajuda”, você como minha formadora. Porque agora a gente está estudando da LDB e não tem nada falando que tem que ter tantas aulas de Português, tantas aulas de Matemática... que o currículo, o que engessa são as secretarias, mas dentro da lei assim - não tem nada. (Coordenadora C)

Quando questionado sobre como entendiam o seu papel na organização do PAS, as três coordenadoras apresentavam visões próximas, em que o diálogo e a autonomia dos educadores se sobrepujavam a qualquer visão mais autoritária

Em 2016 um grupo chegou novo, eles não tinham essa motivação e eles não tinham essa visão de que iam ter que desconstruir o jeito que eles davam aula. A vida deles inteira para se agregar e essa foi a parte mais difícil. Que foi o que eu fiz. Eu não posso chegar para um professor e dizer assim – o jeito que você dá aula é errado. Eu não tenho esse direito. Então você vai mostrando por pequenos gestos, coisas – olha quem sabe se você fizesse assim. E começou uma comparação. Eu lembro claramente disso porque nós tínhamos dois professores de cada área – um que já era do Projeto e outro que chegou. (Coordenadora A)

Aí o meu papel enquanto coordenadora não é trazer as coisas prontas. Mas sim aguçar a reflexão do professor. Trazer textos, trazer vídeos para o professor refletir no papel que ele tem na identificação que ele tem e também proporcionar a importância que ele tem. Porque um dos princípios que eu tenho acho que é o principal princípio como coordenadora é valorizar o profissional. (Coordenadora B)

Ele ouviu tudo aquilo, que estava naquela bagunça e ele falou, eu posso ajudar. E ele veio e deu uma formação. Que aí foi o legal. Que assim é. Você ser coordenador, você não detém o saber então dentro disso daí você tem que obter ajuda. Porque para mim também era novidade. É... então assim – o que eu podia ir lá e acrescentar acrescentava mas todos eles. -Todos - eles começaram a trazer coisas para a Hora-atividade. E todos eles foram formadores também. Uns dos outros. Porque a gente tem que se ajudar naquele momento. (Coordenadora C)

Esta compreensão do papel da coordenação em um projeto como o PAS não deve ser exceção, podemos ponderar a situação da lista tríplice que é escolhida pelos professores, assim como a condição da formação dos demais coordenadores. No caso específico, aparentemente as coordenadoras trocavam muitas impressões, assim como considerações a respeito da formação dos coordenadores que, em geral, pouco tratava das especificidades do PAS.

Então na formação do PAS nós participávamos dos encontros todas as quartas feiras, não. Aí eu e as outras coordenadoras nós tínhamos um canal direto de estarmos

conversando e vendo o que uma escola estava fazendo, o que que a outra estava fazendo, o que que tinha de diferente, o que tinha dado certo entre cada uma dessas, o que tinha dado errado. Mas não houve algo tão específico para a minha formação de coordenadora enquanto a visão da secretaria para ser aplicado exatamente no PAS. (Coordenadora B)

Para finalizar, voltamos novamente ao documento oficial de formação. Conforme o excerto, é prerrogativa dos coordenadores organizar os espaços de formação dos professores na unidade escolar, sendo então a hora-atividade, o espaço privilegiado para que estas formações ocorrem.

Professor Coordenador Pedagógico (PCP), enquanto formador, visa auxiliar com base teórica nas mediações e intervenções dentro da Unidade Escolar que perpassa na elaboração e no acompanhamento do planejamento, orientações das demandas da Rede, bem como a reorganização dos espaços e ações coletivas, que se revela de modo especial nos momentos formativos, sobretudo durante a hora-atividade (HA). (SABERES EM REDE, 2016, p. 4)

Olharemos a seguir para este momento e como na prática ele é ressignificado pelas demandas prementes trazidas pelo PAS. Como relatado por um professor “*tem que fazer o troço andar*”.

4.3 O espaço de formação dos professores do PAS: os HAs e os encontros das escolas

A organização das horas-atividade das escolas que participavam do PAS foi uma das questões que mais insistimos nas entrevistas realizadas. Olhamos para dois importantes aspectos de como se organizavam esses momentos. O primeiro sobre o papel do coordenador, as pautas destes encontros que eram diários, perpassando pela forma prática de realizar o PAS, olhando sempre para as premissas do projeto. Para o segundo aspecto, solicitamos aos professores fazer uma alusão a outros momentos de formação em escolas que não possuem o PAS, diretamente ou indiretamente conforme o desenrolar do relato. Este segundo aspecto foi importante levantar, pois, no documento base é acentuado este aspecto de se buscar uma escola diferente para o público jovem e adulto.

Trata-se de uma proposta de trabalho flexível aberta a discutir os saberes necessários, com escuta de todos os envolvidos em busca de uma educação integral e humanizadora que contemple os aspectos cognitivos, sociais, políticos e culturais do educando, em uma organização em que a aprendizagem se dará de forma interdisciplinar e não em aulas convencionais. (AUTONOMIA DO SABER, 2014, p.5)

Este qualitativo “convencional” apresenta, a nosso ver, o contraponto no qual as escolas do PAS deveriam produzir: flexibilidade, interdisciplinaridade e humanização. Em outro fragmento, o documento base assinado pela equipe da Seção Técnica de Educação de Jovens e Adultos ressalta mais uma vez estas premissas. Após um histórico sintético sobre a EJA em Guarulhos, além de apresentar a demanda no ano anterior (2013), o documento indica as bases do que seria o Projeto Piloto e como se organizariam as escolas. Deste modo,

Diante da necessidade de dar novos significados à EJA, ao seu currículo e às suas práticas, a EPG Gabriela Mistral iniciou um projeto que supera o modelo convencional de escolarização, dialogando com os educandos e dando-lhes voz para que possam discutir o que acreditam ser importante em sua aprendizagem, tornando-a significativa ao mesmo tempo que lhes legitima o protagonismo. (AUTONOMIA DO SABER, 2014, p.4)

Dar a voz aos educandos se estabelece como princípio para as escolas que participam do PAS, ao menos neste primeiro olhar sobre este excerto. Entretanto, mesmo que a *voz ativa* dos educandos não seja o objeto deste estudo, o fenômeno da escuta e fala pode ser analisada pelas vozes dos professores e dos coordenadores do PAS, pois era necessário que a voz desses personagens fosse ativa. Como seria isto na prática?

Para além do documento oficial, havia um espectro que rondava as três escolas que era o fazer diferente. Diante de tantas dimensões a serem alcançadas, apropriadas na prática docente tais como a flexibilidade, a humanização, a interdisciplinaridade, o protagonismo e a autonomia dos educandos, nos parece que a ausência de preparo para a maioria dos professores era uma tônica, mesmo que houvesse uma seletiva *a priori*, que como veremos, será secundarizada diante das imposições da própria rede. E era comum o se perguntar como fazer

Tem que ser muito sincera. A gente deu à cara a tapa, no começo – e aí vieram as dificuldades. Aí dentro dessas dificuldades, no nosso horário, a gente tentava sanar. Ah tinha discussão sim, tinha professor que falava vamos voltar tudo como era antes, por que não vai dar, é muito mais trabalho. E é muito mais trabalho mesmo. (Coordenadora C)

A gente percebe até pelo fato dos professores que vieram para cá – para o PAS – serem selecionados – a gente percebe que é um perfil de professor que se encaixa. É o perfil do professor que ele entende [o] atrás que ele reflete ao menos. Ele reflete sobre o aluno ele reflete sobre a prática, tentamos quebrar os paradigmas. Por que é difícil as vezes, você também se despir de uma credibilidade escolar e tentar outra coisa nova. Que parece meio arriscado. Nossa – vou arriscar – dá certo? – Vai dar certo? – E se der errado? (Coordenadora B)

Uma característica marcante no PAS foi o uso de processo seletivo interno dos professores para atuar no Projeto. Apesar de não ter ocorrido sempre assim, haja visto os relatos de professores lembrando os conflitos daqueles que não participaram da seletiva e que “caíram”, literalmente, no PAS, essa seletiva era organizada em torno do MEMORANDO CIRCULAR 155/2014, já citado. A razão deste processo de seleção de professores, como indicado por um dos depoentes, era encontrar:

peessoas assim altamente qualificadas, digamos, e escolhidas dentro de um perfil pra um projeto que tinha um sentido diferente uma razão diferente. (Professora A1)

Esse sentido diferente é trazido pelo mesmo depoente, em outra passagem.

trabalhar com alunos de acordo com a potencialidade dele mas de modo criativo e trazendo pra esse aprendizado a opinião do aluno é a bagagem do aluno pra que ele também fosse o seu formador junto com os professores.

Esta seletiva era organizada em torno de três etapas: ficha de inscrição com uma questão dissertativa, a análise do currículo e por último, entrevista. Com exceção dos professores da escola C que participaram da idealização do projeto, todos os depoentes neste trabalho participaram deste processo.

Eu vi uma circular da Secretaria de educação onde eles tinham a apresentação do projeto e havia um pedido de inscrição. O professor tinha uma ficha de inscrição para fazer e enviava o currículo. E a partir daí os professores eram chamados para entrevista. Eu participei desse processo seletivo, eu não fui chamada num primeiro momento e entrei em julho de 2015 no Projeto PAS. (Professora B2)

Considerando esse dado concreto de que todos os entrevistados haviam participado da seletiva, exploramos os indícios de como a dimensão da autonomia, ou da aprendizagem dialógica, eram articulados nos espaços de formação. Podemos perceber como algumas impressões sobre a concepção de EJA surgem de maneira organizada na visão dos professores. Organizamos a seguir algumas falas que trazem olhares sobre as diferenças da EJA em relação a outras modalidades de ensino, o que nos indica um acúmulo reflexivo nos espaços formativos dos professores, ao menos, naquela condição do PAS:

Tem uma grande diferença que as vezes o professor tem que saber que alfabetizar o adulto você tem que ver um material que seja específico para você não tentar alfabetizar o adulto com alguma **coisa infantilizada**. Você tem que trazer para ele uma coisa significativa. Por que se não a alfabetização não vai dar certo e nem é atraente para aquele adulto. (Professora B2)

Então para alguns alunos – principalmente os de alfabetização – dava mais segurança para eles. No outro ano o trabalho deles iria continuar. Por que as vezes você tem um professor que trabalha de um jeito e no outro ano muda tudo... E para o aluno de EJA que é muito sensível com isso – é diferente do Ensino Fundamental com crianças – que crianças tem uma abertura maior – elas acabam se adaptando muito mais. **O adulto não. Ele estabelece uma relação de confiança muito grande e isso fragiliza para ele.** E o ponto positivo também foi isso – a manutenção dos mesmos professores naquela sede. (Professora A2)

Nós tivemos também outras ações também, até mesmo a ação **de tirar o aluno da escola e levar para outro ambiente** que fosse o teatro que fosse uma outra apresentação, isso também traz para o aluno da EJA outras oportunidades de reflexão na vida dele. Assistir “Vidas secas” e ver o que é uma obra literária que fala um pouco da vida dele. (Coordenadora B)

Este exercício de expandir o espaço da escola, estabelecer vínculos de confiança e atenção com as práticas infantilizadas no mundo de jovens e adultos, denotam que havia uma radicalidade na execução do projeto que empoderava os docentes, aponto de se estabelecer conflitos entre os mesmos na forma de organizar o currículo.

Tinha muita resistência. Nós tínhamos pelo menos uns três que [eles] achavam interessantes e outros não, outros que não entendiam muito bem o que estava se passando e... Mas a gente conseguiu ouvir todos. E esses três, juntamente com a minha pessoa, que eu pensava muito em trazer uma coisa nova. (Coordenadora C)

Outra coordenadora apresenta o conflito que surgiu no momento em que novos professores adentraram ao projeto, sem passar pelo processo seletivo.

E nós recebemos um Polo completo de professores que não tinha interesse nenhum no PAS. Eles foram meio que escolhidos assim porque não tinha outras escolas. Então o que sobrou foi a escola A. Então ou eles iam para a escola A ou não iam para lugar algum. Então eles foram obrigados a ir. Quando chegou lá eles tinham um preconceito muito grande pelo Projeto. Que eles achavam que era oba-oba que não tinha aula, que eles viviam só assim batendo papo... assembleia aqui assembleia aqui... e que eles não tinham conteúdo (Coordenadora A)

Os conflitos e disputas entre os professores que participavam do projeto, nos parece ser uma situação que se repetia nas três escolas. Elas poderiam refletir como seria a dinâmica de uma atividade em que se considerasse a autonomia do educando.

Aí um dos “pegas” que a gente tinha é que um grupo defendia que a pesquisa tinha que refletir o desejo do aluno e inclusive se ele não quisesse fazer a pesquisa, ele não faria. E se ele não quisesse fazer o trabalho final também não faria. Se ele quisesse, ele faria. Seria uma certa liberdade do aluno. Mas tinha outro grupo que defendia que não ele tinha que fazer um trabalho. Então esse: “tinha que fazer um trabalho” já feria um pouco essa liberdade do aluno. (Professor C2)

Poderia refletir também o “ouvir o aluno” e organizar o currículo a partir do que traziam os educandos.

Era tudo junto tanto para eles quanto para nós. Depois nós voltávamos a ter essas conversas com os alunos para o que deu certo e o que não deu certo e tínhamos conflitos em relação a isso, crescíamos e voltávamos para o início. (Professora A1)

Ao detalhar uma experiência alternativa em escolas de Campinas-SP na década de 1980, a professora Vera Lúcia Sabongi de Rossi traz à baila as dificuldades na construção e consolidação de um projeto diferente na escola, apontando essencialmente a relação entre os docentes. Este estudo desperta o nosso interesse particularmente por se tratar de uma experiência em que a relação entre os professores é colocada a prova. Para a autora:

Em sua gestão colegiada, as equipes esbarraram, portanto, no desconhecimento dos valores remanescentes que afloravam no movimento processual e acabaram por subestimá-lo por não terem sido estrategicamente planejados. Em seus conflitos inter e intra categorias, paradoxalmente, eliminaram os sentimentos e esbarram em ideias afetivas. (ROSSI, 1999, p.86)

Para Rossi há um tempo necessário de maturação e de entendimento dos objetivos a que se propõe um projeto inovador de escola. Naquele momento e em particular naquele projeto, na década de 1980, há um conflito entre os educadores:

O progressivismo vanguardista não conseguiu conviver com a lentidão do processo de aprendizagem, com os conflitos, com os sentimentos não planejados, nem com o acaso, nem com a velocidade da modernidade, porque não estavam habituados a pensar em termos do processo social, no qual estavam empenhados naquele momento. (ROSSI, 1999, p.90)

O alerta apresentado por Rossi leva-nos a pensar as apropriações e os tempos diferentes de cada professor e que de certa maneira, o processo seletivo tentava dar conta, mas que não responderia a todos os interesses envolvidos.

Selecionar os professores, os nossos professores eu vi como positivo. Não vi como negativo não. Porque dentro da classe de professores também tinha as críticas. Então não adiantava você. Lógico que ia surgir gente que achava que ia ganhar horrores, porque estava participando de um projeto e então vou até lá. (Coordenadora C)

Podemos olhar também que o surgimento dos conflitos e disputas era expressão também de uma positividade do PAS, em que os professores deveriam se posicionar diante do que ocorria na escola. É observável nos relatos acima e os que se seguem que o que se coloca em disputa é

uma dimensão da educação popular, o ouvir ou não ouvir os educandos no processo de fazer da escolar. Para Zanetti (2008),

Daí, resulta também em um dos limites e possibilidades de formação de educadores de jovens e adultos nas estruturas dessa rede de ensino. É limite porque há que se convencer e fazer compreender o que isso significa nos conceitos e na organização da EJA nas redes públicas. E são possibilidades porque, nesse processo de convencimento e de compreensão, a reflexão sobre a educação popular pode também contribuir para repensar a forma de ser do chamado ensino regular. É possível avançar? Sim, mas não sem conflitos. (ZANETTI, 2008: p.78)

Havia espaços onde estes conflitos e disputas se manifestavam. Demarcamos, assim, olhares dos professores e coordenadores a dois processos que entendemos como importantes espaços de formação no interior PAS. O primeiro era o encontro promovido entre as escolas que participantes, visto como positivo por todos, atribuindo ao espaço um importante local de troca e de formação no interior do projeto. O segundo processo envolve as chamadas horas-atividade, importante espaço para pensar a organização do projeto no seu cotidiano.

Os encontros entre as escolas do PAS são vistos pelos professores como um momento fundamental para a construção do projeto:

Tínhamos alguns encontros específicos entre os professores do PAS que eram três escolas que estavam na época fazendo essa tentativa do trabalho então nós tínhamos esses momentos de conversa troca de experiências, nessas reuniões. (Professora A1)

Eu lembro que nós tínhamos um encontro mensal em 2015 que era muito bom e era uma troca. Sempre tinha algum fundamento metodológico ali alguém sempre colocava alguma coisa. Em 2016 houve alguns encontros. Teve. Só que o formato já não foi muito bom. 2015 como estava sendo a implantação a troca de conhecimento é o que uma escola tinha e a outra não tinha então essa parte era muito rica e nos fortaleceu para a construção da identidade da escola. (Coordenadora A)

A gente se encontrava quando estavam as três escolas. A gente tinha um dia do mês onde a gente se encontrava para e estar discutindo as questões do PAS como ficava o PAS nas outras escolas as experiências que as outras escolas estava tendo que levava, até por exemplo quando a gente foi em uma das formações e o pessoal da escola A falou do roteiro então a gente via umas experiências que as outras escolas estavam trabalhando pra trazer pra nossas escolas, não da mesma forma, mas ir adaptando. (Professora B1)

Os encontros tinham o claro objetivo de municiar não apenas as demais escolas que partilhavam da proposta, mas, na visão dos professores, até mesmo para os técnicos da secretaria entenderem o que ocorria.

Foi uma coisa que nem a Secretaria estava entendendo direito. Existem alguns detalhes que estavam acontecendo que a própria Secretaria não estava conseguindo entender. Quando ela falava nas reuniões de formação a gente percebia que o pessoal não entendia

muito como funcionava numa escola. E se perguntava como é que vai aplicar na outra. De uma forma acertada eles falavam que a escola tinha que ter liberdade de construir. (Professor C2)

Para a coordenadora da Escola C, os contatos com os técnicos da secretaria acabavam se tornando disputa pela liderança do projeto, ou de como implantá-los nas demais escolas.

Foi o pessoal da Secretaria, que os grupos da Secretaria é que começaram a ir até a Escola e eles falaram. Ah vai ter uma escola que vai surgir, agora e a gente queria colocar lá, mas nesse momento, nós colocamos assim isso aí não tem que surgir da Secretaria para a Escola. Vem da necessidade daquela escola. Se tem a necessidade de fazer um projeto ele não precisa ser igual o nosso. (Coordenadora C)

Então eu acho que o DOEP ficou tendo uma incumbência de fazer esse troço andar e ele acabou sem saber como fazer o negócio andar. Mas como eu como que eu vou fazer o negócio andar. Eu tenho que tocar o projeto, tenho que falar para as escolas qual o projeto que elas não conhecem e não posso falar como fazer se não eu direciono e eu preciso falar que eles... é importante que eles façam, mas eu também não sei como. (Coordenadora C)

Outros coordenadores entendiam que este direcionamento era necessário para o desenvolvimento do PAS, sendo observado inclusive quando os encontros entre as escolas se tornaram mais raros.

As três escolas no Projeto PAS tinham como linha o protagonismo e autonomia, mas cada escola tinha o seu jeito de fazer o PAS. E muitas vezes as escolas se perguntavam qual é o jeito que a rede enxerga como sendo o ideal para a rede? Ou para a escola? Ou é isso mesmo? Cada escola se constrói, mas nós somos dirigidos por uma rede então a gente tinha muito essas dúvidas. (Coordenadora A)

Esta observação revelava certa dificuldade da própria escola entender o que era o projeto, o que aparentemente os encontros e as trocas entre a escola procuravam responder. Mesmo assim, é interessante observar que o olhar sobre o executar o projeto se diferenciava circunstancialmente, mesmo que os pilares se mantivessem na concepção como trazido pelo professor

Eles tentaram garantir que as escolas trabalhassem na linha de promover a autonomia do aluno. Isso acho que foi o principal, mas eu acho que um problema da Secretaria era que ela quis intervir na construção do Projeto pelas escolas, mas as escolas elas estavam numa pegada diferente da escola C porque elas não tinham.... Na escola C surgiu o Projeto porque tinha havido uma discussão e acaba eclodindo o Projeto, a partir da discussão. As outras escolas foram o contrário. O Projeto primeiro e fazia a discussão depois. (Professor C2)

Os espaços para construção do projeto dentro da escola se tornam fundamentais. Neste sentido, a hora-atividade, o momento de formação que compõe a jornada do professor,

normalmente ocorrida logo que os professores iniciavam o dia de trabalho, acabava sendo ressignificado principalmente se comparando o que ocorria no PAS e nas outras escolas da rede. Os professores que ouvimos nesta pesquisa carregam uma memória da experiência em outras escolas, sendo a modalidade EJA ou não. Mesmo não sendo uma pergunta direta, surgiram espontaneamente visões sobre o funcionamento da hora-atividade em outras escolas e das diferenças sentidas em relação ao PAS.

Não tinha nada a ver com as horas atividade dos PAS. Era mais assim temas que o coordenador trazia, mas nada relacionado ao que ia ser trabalhado em sala de aula específico. (Professora C1)

Tem uma divisão porque a coordenadora meio que se divide, olha agora é com o pessoal do Ciclo I, agora é com o pessoal do Ciclo II e você não tem um planejamento que é integrado para a escola. (Professora B2)

Era aquela coisa assim muito mais a Secretaria trazia alguma coisa, a gente discutia em Hora-atividade, era feito muito dentro daquele quadrado. Dentro daquela caixinha.. (Coordenadora C)

Mesmo considerando o aspecto muito particular das falas e não caber generalizações, percebemos que este sentido de olhar a aula como sendo apenas do professor da disciplina é algo reforçado nos momentos de formação em outras unidades escolares.

Não é a minha aula. Eu percebi que eles estão precisando de alguma coisa eu vou e monto uma aula. Não é assim. (No PAS), eu quero dar alguma coisa, eu converso com a equipe toda. Então esse diálogo com a equipe toda é muito importante. (Professora A2)

Este aspecto de superar o olhar compartimentado das disciplinas e organizar de maneira integrada as ações planejadas, nos parece reforçado pelos termos surgidos nas entrevistas e que sugerem o reforço do coletivo: “trabalhos coletivos”, a “compartilhar conhecimentos”, “conhecer propostas de educação”, entre outros.

Eu sentia que a gente precisava de mais tempo sendo juntos os professores para a gente poder se comunicar e trocar essas informações. Eu sentia falta de mais tempo junto com os professores para preparar porque tudo é feito coletivo. (Professora A2)

A gente aproveitou um momento de reunião, de Hora-atividade que a gente tinha um pouquinho de tempo para discutir e a gente estava analisando o que foi falado o que foi conversado e a gente conversou sobre outras propostas de educação. (Professor C2)

Era de discussão, de reflexão e as vezes brigas. Por questões de opiniões, a dicotomia mesmo de pensamentos. Quando nós trabalhávamos a questão do Tema gerador – havia mais coesão. Também quando nós trabalhamos os Roteiros de estudo teve mais coesão do grupo na Hora-atividades. (Coordenadora B)

A hora atividade com o grupo de professores ela funciona muito bem porque conseguimos ter um olhar sobre todas as disciplinas e todos os profissionais envolvidos. A formação é também importante com a coordenadora pedagógica que traz para nós um norte ou temáticas específicas. E estas temáticas acabam unindo o grupo. Os professores estão falando da mesma temática, estão reunidos em torno daquele assunto. A hora atividade para o grupo fortalece muito. (Professora B1)

A concepção do PAS, segundo os professores, fomentava ainda mais para que as horas-atividade fossem usadas como momento crucial para definições e debates metodológicos e ou produção de materiais.

A gente usava a Hora-atividade, o momento que não estava em aula, para o planejamento, o planejamento semanal – tudo para discussão. Parece exagero, mas não é. A gente usava os momentos vagos para a discussão. Eles eram necessários porque só tinha a concepção. Só não tinha a metodologia. (Professor C2)

Eles querem um planejamento duas vezes por ano – no começo e no meio. Eles querem a nossa hora-atividade – que é importante para a formação, mas querem restringir esse horário – tem que dar um horário para o professor coletivamente mesmo criar o material. Então precisa que a Gestão apoie. (Professora A2)

Os coordenadores indicam o fomento das horas-atividade para estabelecer maior a interdisciplinaridade nas ações da escola do PAS, assim como reforço das ações coletivas e de momentos de estudos.

Nossa hora-atividade ela era usada para estudo, formações, mas principalmente a construção interdisciplinar mesmo, que é o que o professor tinha condições de sentar um com o outro. E trabalhar junto. (Coordenadora A)

No PAS tem que ser o mais coletivo possível, mas também respeitando a individualidade do profissional. Mas as ações coletivas geralmente são as que dão mais resultado. Um resultado que o grupo se sente mais fortalecido. (Coordenadora B)

a sua Hora-atividade é em cima de suas dificuldades. Então você tem que trazer o conhecimento, você tem que trazer referências porque você tem que começar a embasar tudo o que você está colocando de diferente. Então você tem que estudar muito. E aí a gente estudava muito mais do que deveria ouvir as críticas, como é que você faz para isso, como é que você faz para aquilo e a gente tem que estar embasado em alguma coisa. (Coordenadora C)

É possível observar nos depoimentos uma percepção de sinergia entre coordenação pedagógica e equipe docente, devido as características do projeto em si. Porém para além da flexibilização dos tempos e espaços, era necessária uma nova postura de professores, como fica nítido nos excertos abaixo trazido sobre a necessidade de trabalhar com a alfabetização e como a integração entre ciclo:

Como é que a gente faz com o pessoal do ciclo 1 de alfabetização, como eles vão estar inseridos numa escolha, se é que não estão lendo. Tudo isso era discutido em hora

atividade, as vezes a coordenadora levava ou alguém levava um material para um dia. Um dia eu achei um material de alfabetização, era uma concepção de uma professora lá de Presidente Prudente que era alfabetização sociolinguística. Ela trabalha com criança e tenta usar a concepção do Paulo Freire e aplicar com as crianças. Eu olhei aquilo e pensei trazer aquilo de volta para os adultos. Na verdade, seria fazer o que Paulo Freire predicava, mas que por meio das leituras não tinha ficado tão claro. Com ela explicando como fazia com as crianças parece que deu uma facilidade a mais, a hora atividade era para isto para discussão, para ver os caminhos e acertar as estratégias. (Professor C2)

Então tinha coisas muito interessantes, muitos textos que nós líamos e também a troca de experiências com os professores e a gente conseguia montar o planejamento integrado com professores do Ciclo I e Ciclo II. (Professora B1)

E neste outro depoimento, em que novamente o olhar do professor de Artes sobre a alfabetização e como ela se torna influente no momento dedicado a formação:

Há interesse em aulas de artes, e até é considerável, porém eles tem maior necessidade da leitura e da escrita, por exemplo, então eu pegava as minhas aulas de arte e adequava a esta necessidade, com a alfabetização, esta é uma coisa que não perceberia se a professora não estivesse em contato comigo, não conversasse comigo, então de repente a gente faria um trabalho isolado, só com as atividades de artes por exemplo. (Professor B1)

Deste modo, é curioso pensar este dado da experiência do PAS que acaba se tornando seu mais permanente legado, pois determinou enfim novas posturas dos professores em relação ao que é necessário para colocar um projeto em funcionamento, como aproximar-se das necessidades dos educandos, conhecer aquilo que não conhecia,

foi a minha primeira experiência também com ciclo dois porque eu sempre fui professora na rede de educação infantil e no máximo assim de primeira à quarta série da educação básica e foi aí que eu tive contato também com adolescentes alunos de uma outra realidade pra mim que de qualquer maneira pra mim foi um certo choque por que eles tem comportamentos bem diferentes dos alunos que eu estou acostumada a trabalhar. (Professora A1)

E mesmo sendo o projeto implantado sem uma devida discussão anterior, como no caso das escolas A e B, ou mesmo na escola em que o PAS originou-se, no caso a C, o se lançar à novidade se torna o desafio cotidiano, em que se aprende também a lidar com os erros, sempre na primeira pessoa do plural.

No começo nós tínhamos assim uma ansiedade. Por causa do desconhecido, aí no meio do processo acredito que aí chegou uma maturidade. Em lidar com o PAS, lidar com algo novo que você nunca tenha trabalhado e o fim foi um pouco trágico. Trágico? não, mas posso dizer que foi para desanimar um pouco. Porque como eu mesma já relatei quando a gente faz um projeto e te dá um tanto de coragem, de ousadia. De se projetar. Vou me jogar. Ver o que que dá. O que que dá? Se der certo ótimo, parabéns a todos. Deu errado? **Erramos** em alguma coisa. (Coordenador B)

A disputa e a pressão para que estes espaços de formação se legitimem no construto do projeto é um dado presente nas falas dos educadores, reafirmando o caráter permanente de se planejar e pensar o PAS.

Tinha que ter mais tempo. Por isso que quando o DOEP destinou um dia mensal, isto tinha que ser política municipal. Não dá para falar em planejamento uma vez por semestre. (Professor C2)

A experiência do PAS é a reafirmação de como os espaços de formação ocupam um papel central na constituição da escola e da prática docente. É nestes espaços, sejam os dedicados às horas-atividade ou os encontros integrados das três escolas, onde se coloca em evidência a escola que se deseja, planejando conforme os dados da realidade ali apresentados.

Nesse sentido, os embates de ideias entre os professores estruturam uma experiência ao menos mais próxima dos educandos, a nosso ver, pois se considera a voz do aluno como importante fator no desenvolvimento da proposta da escola.

Por fim, é conclusiva a assertiva trazida por Pacheco (2014) ao tratar da experiência da Escola da Ponte e o seu legado na formação de professores. Para o educador português “participar no Projeto da Ponte é um ato de vontade, que pressupõe assumir o compromisso consigo e com um grupo, que conduz uma reflexão transformadora das práticas, num quadro vasto de reflexão sobre a profissão”. (PACHECO, 2014, p. 138). A escolha de estar no PAS projeta reflexões permanentes sobre a prática, compartilhadas no coletivo.

5 - O fim do PAS ou apenas o começo de uma nova caminhada

Em uma importante passagem no livro *Em busca do tempo perdido*, Marcel Proust (1871-1922) descreve o impacto das mudanças e como de certa forma, o tempo – tema central do livro – permite que as reminiscências se tornem marca do que somos, projetando mudanças que as vezes não percebemos.

Embora fosse simplesmente um domingo de outono, acabava eu de renascer, a existência estava intacta diante de mim, pois de manhã, após uma série de dias temperados, fizera um nevoeiro frio que só se erguera por volta do meio-dia. Ora, uma mudança de tempo é suficiente para recrear o mundo e a nós mesmos. Outrora, quando o vento soprava na minha lareira, eu escutava os golpes que ele dava contra o alçapão com tanta emoção como, se semelhantes aos famosos acordes com que começa a *Sinfonia em Dó Menor*, fossem os apelos irresistíveis de um misterioso destino. Toda mudança visível da natureza nos proporciona uma transformação análoga, adaptando ao novo modo de ser das coisas nossos desejos em harmonia. (PROUST, 2007: p.378)

No ano de 2017 um novo governo assumiu a Prefeitura do Município de Guarulhos. A gestão do prefeito Gustavo Henric, o Guti, do PSB (Partido Socialista Brasileiro), marca mudanças definitivas no Projeto Autonomia do Saber incluindo mudanças na legislação, de concepção do pedagógica e o próprio fim do projeto.

Neste capítulo, além da palavra dos entrevistados que trazem o fim do PAS, pretendemos trazer uma análise detida sobre a questão da evasão para a EJA e o peso que ela adquiriu na extinção do PAS. Para além, traremos também falas que podem servir de síntese ao processo dos educadores que participaram do projeto, e que agora lecionando em outras escolas, tentam seguir seus novos caminhos, se adaptando, ou mesmo, replicando em parte a experiência vivida naquele projeto. Procurando, enfim, recrear a si mesmo e ao mundo, adaptando-se ao tempo de mudanças que se descortinou com o fim do PAS.

Em 2017, as cobranças em torno do PAS cresceram. Criaram-se novos desafios, talvez o maior deles, a manutenção do projeto. Nos depoimentos dos professores, esta situação é relatada com bastante apreensão.

Em 2017 teve uma nova a turma que veio se inteirar de tudo. Eu percebi que teve até a gente queria que continuasse o Projeto e a gente levou todo o Projeto para eles, colocou todo o processo, marcamos uma reunião lá, falamos. Depois eles falaram que não iam mexer por enquanto iam observar e aí ficaram observando a gente e depois veio a negativa que não iam continuar. Por que eles queriam continuar com outro nome, talvez.

Mas o Projeto como era assim, o PAS não ia continuar, não há interesse. (Professora A2)

A evasão talvez tenha nos parecido a questão mais emblemática ao refletir sobre os motivos da implantação do Projeto Autonomia do Saber e expectativa em relação a EJA. Presente nas falas dos educadores como um dos principais objetivos do projeto em seu começo; presente também na fala dos educadores sobre o seu suposto insucesso. A questão de combater a evasão escolar aparece na portaria que instituiu o PAS, como uma das considerações que serviram de motivação para sua implementação, como se segue:

a garantia de uma aprendizagem significativa a jovens e adultos, a fim de evitar *desistência e evasão escolar*, em um ambiente propício ao desenvolvimento dos saberes, onde possam estudar, pesquisar, criar, trocar experiências e ter seus conhecimentos valorizados, possibilitando, aos que forem trabalhadores, uma aprendizagem fundamentada na autonomia e na liberdade com melhores condições de acesso e permanência; (PORTARIA N. 96, 2014)

Este anseio surge também de maneira frequente nas muitas falas dos professores, revelando que a sua introjeção no vocabulário está para além de um aspecto secundário. Pensando no surgimento do PAS na escola C, a evasão nos parece um elemento motivador das ações.

Tendo uma reunião com o secretário de educação ele colocou mesmo uma dificuldade da evasão na EJA que era um ponto que ele tinha muita dificuldade de suprir – ele queria alguma coisa, um projeto - que a gente estudasse uma coisa que pudesse trazer novidade para o EJA. E aquilo ficou na minha cabeça quando a gente conversou com o Moacir (**então secretário da educação**), eu via que o que ele estava falando era verdade, começava o ano com 100/120 alunos e terminava o ano com 30/40. (Coordenadora C) – grifos nossos

Não encontramos, ou até o momento não veio à tona, nenhum estudo mais amplo sobre causas da evasão, em particular, na EJA. Devido principalmente a características locais desta situação, encontram-se sim estudos de casos que procuram abordar e situar da evasão a partir de dinâmicas mais particulares, seja municipal, seja estadual. Não se constituindo foco dos nossos estudos, encontramos estudos que problematizam a evasão da EJA, a partir de estudos de casos. O trabalho de Pedralli e Cerutti-Rizzatti (2013) olha a evasão da EJA refletindo sobre o papel da cultura escrita na maneira de “expulsar” esses alunos ao negarem aspectos da cultura popular na oralidade e na escrita. Foi realizado com base em um estudo de caso na rede municipal de Florianópolis – SC. Outro estudo é o realizado por Laibida e Pryjma (2013) que apresenta conclusões de um grupo de trabalho formado no âmbito da UFPR (Universidade

Federal do Paraná) ao entrevistar professores da rede estadual do Paraná. Sobre a evasão, as autoras indicam que metodologias diferenciadas e manutenção de alunos motivados podem ser as respostas adequadas. Um outro estudo de caso é o realizado por Silva (2015) em uma escola da rede municipal de ensino de Itupiranga – PA. Neste trabalho, a professora amplia a dimensão dos problemas da evasão, relacionando isto as demais modalidades de ensino, e em particular na EJA, explanando questões de políticas públicas mais gerais.

De maneira geral, Sérgio Haddad (2007) define marcos importantes para pensar a questão da evasão escolar, indo além da discussão de proposições de metodologias diferenciadas, apontado para dinâmicas econômicas e sociais mais amplas.

A evasão e a repetência apresentam-se como problemas educacionais generalizados, cujas razões relacionam-se a múltiplos fatores de ordem política, ideológica, social, econômica, psicológica e pedagógica, à ausência de metodologias de ensino que incorporem e articulem os conhecimentos que os alunos são portadores (HADDAD, 2007: p. 90)

A amplitude da questão trazida pelo professor Sérgio Haddad nos parece a mais adequada, inclusive ela é expressada na fala de alguns professores como veremos a seguir:

Por que muitas vezes a gente acha que a escola vai ter esse poder de conseguir segurar esse aluno, que ele vai conseguir cumprir os estudos deles, mase as influências externas? Aí a gente vê que a mãe que é trabalhadora não tem com quem deixar o seu filho no período em que ela está estudando. As outras organizações da vida desse aluno que o aluno só poder ir para a escola quando o outro familiar chega e aí sim ele pode vir estudar. Que são organizações que não compete à escola, a escola não consegue atingir esse extramuros. (Coordenadora B)

Mas agregando a este sentindo, há outro componente importante para se pensar a questão da evasão, o que trata sobre o reconhecimento social. Em sua tese denominada *O enigma da Educação de Jovens e Adultos: um estudo das evasões e retornos a escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social*, Gerson Tavares Carmo (2010) traz questões pertinentes para avançarmos a discussão sobre a evasão escolar da EJA, discutindo-a no interior do que chama de crise da educação no fim do século XX.

A visão geral que pude constatar, após a leitura das referências pesquisadas, mostra que a evasão escolar está presente em qualquer lugar onde esteja estabelecida a educação escolarizada, em todas as faixas etárias, em maior ou menor grau conforme a classe econômica do aluno ou sua família. Ou seja, o fenômeno do fracasso e da evasão escolar não é exclusiva da EJA. (CARMO, 2012, p.204)

Superando as discussões em torno da “continuidade dos estudos” e “arrumar o trabalho”, o autor amplia o olhar da evasão contextualizando com elementos do que chama de reconhecimento e não reconhecimento social. Para isso o autor amplia um conceito de *desreconhecimento*, a partir de outros estudiosos, em que jovens e adultos se veem como sujeitos que não possuem direitos. Nesse sentido, “a evasão é seguramente o *desreconhecimento* desses jovens e adultos enquanto sujeito de direitos”. (CARMO, 2010, p. 209)

Entendemos que este conceito pode ser promissor, pois engloba a perspectiva do trabalho (adulto trabalhador, jovem trabalhador) nas variáveis que impactam o aumento da evasão nas escolas. Como afirma Carmo (2010), citando Telles

As diversas formas de desreconhecimento do trabalhador, enquanto sujeito de direitos, constituem-se em problemas persistentes no processo de constituição do espaço público, entendido como possibilidade de negociação de interesses e estabelecimento de regras de sociabilidade. (TELLES apud CARMO, 2010, p.210)

A tabela que quantifica a evasão da EJA em toda a rede de Guarulhos entre os anos de 2008 e 2018, pode nos revelar uma tendência que escapa a dinâmica própria da escola. Possivelmente, colocando em xeque mesmo a possibilidade da evasão ser resolvida por ações apenas da unidade escolar. Segue a tabela representativa de alunos matriculados nos ciclos I, II, III, IV, entre os anos de 2008 e 2013.

Tab. 2 - Matriculados e Evadidos Geral (2008-2013) – Rede municipal, Guarulhos, EJA

Ano	Matriculados	Evadidos	(%) Evadidos
2008	5772	1969	34,10%
2009	5258	2400	45,60%
2010	4363	2773	63,60%
2011	4102	1658	40,40%
2012	3871	2188	56,50%
2013	3181	1829	57,50%

Fonte: Departamento de Planejamento e Informática na Educação - SE (Guarulhos, 2018)

Devemos lembrar neste período ocorrência de uma série reformulações curriculares, iniciadas principalmente a partir de 2007 (Grupo de Construção Curricular, Proeja-FIC, QSN,

etc.). Para Silva (2012) há um crescimento expressivo das matrículas de alunos na EJA, principalmente a partir da ampliação do atendimento do antigo Ciclo III (5ª a 8ª série) – hoje Ciclo II – entre os anos de 2003 e 2008. No entanto, a partir de 2008, há um decréscimo do número de matriculados, acompanhado de uma taxa de evasão que se mostra oscilante no passar dos anos. Entretanto, não há conhecimento de nenhum estudo específico sobre o porquê desse crescimento da evasão em Guarulhos, tampouco da queda de matriculados na EJA.

Como revelamos, a partir de 2014, o PAS é instituído, com base no projeto pioneiro de uma escola, posteriormente, se tornando piloto para outras duas escolas. Vejamos a seguir o número geral de evadidos e matriculados no período de duração do projeto (2014-2017)

Tab. 3 - Matriculados e Evadidos Geral (2014-2017) - Rede municipal, Guarulhos, EJA

Sem.	Matriculados	Evadidos	(%) Evadidos
1S - 2014	3854	987	25,60%
2S - 2014	3453	532	15,40%
1S - 2015	3571	1365	38,20%
2S - 2015	3415	903	26,40%
1S - 2016	3915	1480	37,80%
2S - 2016	3123	1219	39,00%
1S - 2017	3568	1371	38,40%
2S - 2017	3478	738	21,20%

Fonte: Departamento de Planejamento e Informática na Educação - SE (Guarulhos, 2018)

Podemos notar quedas bruscas da evasão nos segundos semestres nos anos de 2014, 2015 e 2017, entretanto a taxa comum de evasão se mantém em patamares de 38 e 39 por cento nos demais. Um comportamento comum mostrado nesta tabela é a queda da evasão do primeiro para o segundo semestre, acompanhado da queda de matrícula. A princípio, pensamos em comparar os dados das escolas do PAS com os dados gerais, em todos os anos, de 2008 a 2017. Entretanto, situações peculiares impediram este quadro comparativo. Primeiro, uma das escolas teve um hiato de seis anos sem EJA. Outra escola teve uma mudança drástica em um dos anos, fechando a EJA e transferindo todos os educandos ainda durante o ano letivo. Por fim, apenas uma manteve a EJA de maneira intermitente durante este recorte de tempo. Ainda podemos considerar outras variáveis tais como as diferenças de tempo entre as escolas, as mudanças de nomes, passando pelas próprias reformas do sistema de atendimento da EJA com a ampliação do atendimento do

chamado Ciclo II (5ª a 8ª série). Desta forma, optamos por comparar situações de evadidos e matriculados por escola durante a implantação do PAS, entre os anos de 2014 e 2017, fazendo também a comparação destes dados com o sistema em geral no período, enfocando, novamente, dados quantitativos. Para facilitar a interpretação da tabela, acrescentamos setas indicando quando a evasão da escola é superior (▲) ou inferior (▼) a evasão geral quantificada na rede.

Na escola A, temos o seguinte quadro

Tab. 4 - Matriculados e Evadidos na Escola A (2014-2017) – Comparação com o quadro geral

	Matriculados	Evadidos	(%) Evadidos	(%)Evadidos Geral	(%)Diferencial
1S - 2014	127	59	46,50%	25,60%	20,80% ▲
2S - 2014	154	37	24,00%	15,40%	8,60% ▲
1S - 2015	200	85	42,50%	38,20%	4,30% ▲
2S - 2015	269	46	17,10%	26,40%	-9,30% ▼
1S - 2016	412	41	10,00%	37,80%	-27,90% ▼
2S - 2016	270	93	34,40%	39,00%	-4,60% ▼
1S - 2017	248	105	42,30%	38,40%	3,90% ▲
2S - 2017	199	77	38,70%	21,20%	17,50% ▲

Fonte: Departamento de Planejamento e Informática na Educação - SE
(Guarulhos, 2018)

Nesta escola, o que podemos inferir da tabela são os números referentes a 2016, considerado pela coordenadora um ano de muitos desafios. O número alto de matriculados, se comparado ao semestre anterior, acompanhou um decréscimo no número de evadidos, mesmo comparando com os dados gerais da rede. Vale lembrar, apenas como nota técnica, que esta escola passou por uma mudança de nome, sendo que o projeto foi implantado a partir de 2015, já sob o novo nome e com o modelo do PAS para ser desenvolvido. Interessante, que comparando aos números anteriores a implantação do projeto, podemos ver o aumento de matriculados e o decréscimo no número de evadidos.

Na escola B, o quadro a seguir:

Tab. 5 - Matriculados e Evadidos na Escola B (2014-2017) – Comparação com o quadro geral

	Matriculados	Evadidos	(%)Evadidos na escola	(%)Evasão geral	(%)Diferencial
1S – 2014	176	67	38,10%	25,60%	12,50% ▲
2S – 2014	136	17	12,50%	15,40%	-2,90% ▼
1S – 2015	179	50	27,90%	38,20%	-10,30% ▼
2S – 2015	141	6	4,30%	26,40%	-22,20% ▼
1S – 2016	187	42	22,50%	37,80%	-15,30% ▼
2S – 2016	169	70	41,40%	39,00%	2,40% ▲
1S – 2017	131	38	29,00%	38,40%	-9,40% ▼
2S – 2017	107	52	48,60%	21,20%	27,40% ▲

Fonte: Departamento de Planejamento e Informática na Educação - SE (Guarulhos, 2018)

Nesta escola o PAS se inicia em 2015. Há uma queda acentuada da evasão em relação ao quadro geral, principalmente entre os anos de 2015 e 2016, considerado os anos de maior apoio ao projeto por parte dos professores e coordenadores. Por outro lado, já no segundo semestre de 2017, o número de evadidos é maior do que o do sistema, revelando talvez um traço de esgotamento do projeto na escola.

Na escola C, o quadro a seguir:

Tab. 6 - Matriculados e Evadidos na Escola (2014-2017) – Comparação com o quadro geral

	Matriculados	Evadidos	(%) Evadidos	(%)Evasão no ano	(%)Diferencial
1S - 2014	90	61	67,80%	25,60%	42,20% ▲
2S - 2014	71	35	49,30%	15,40%	33,90% ▲
1S - 2015	93	33	35,50%	38,20%	-2,70% ▼
2S - 2015	108	34	31,50%	26,40%	5,00% ▲
1S - 2016	126	33	26,20%	37,80%	-11,60% ▼
2S - 2016	86	18	20,90%	39,00%	-18,10% ▼
1S - 2017	111	40	36,00%	38,40%	-2,40% ▼
2S - 2017	98	15	15,30%	21,20%	-5,90% ▼

Fonte: Departamento de Planejamento e Informática na Educação - SE (Guarulhos, 2018)

Interessante lembrar que é nesta escola que o PAS é criado por professores e educandos a partir de 2014. Os dados chamam atenção, é observada uma queda consistente no número de evadidos, acompanhado do crescimento do número de matriculados. Substancialmente, a escola ostenta número de evadidos menor do que os números totais da rede em todos os anos de funcionamento do PAS.

Reforçamos, novamente, que os dados aqui não dizem muito sem considerar as variáveis particulares e os traços mais amplos da evasão, que nos escapam neste momento. Entretanto, ao analisar os números sobre evasão da prefeitura e particularmente das escolas do PAS, podemos inferir sobre o peso de atribuir ao projeto a responsabilidade de combater a evasão apenas por apresentar flexibilidade no currículo e formas diferenciadas de organização que por si poderiam ser “atraentes” aos educandos, conforme visto na Portaria n. 96/2014. Sendo assim, as escolas ostentaram nestes três anos de projeto número de evasão senão semelhantes aos da própria rede, em alguns casos bem inferiores à média geral trazida pela rede na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Neste sentido, quanto a evasão, se justificaria a continuidade do PAS.

Da parte dos técnicos, tampouco foi elaborado um estudo mais aprofundado sobre o impacto da evasão, entretanto não faltavam considerações sobre as dúvidas que esses números apresentam. Conforme a fala da então gerente de Educação Fundamental e EJA, os dados

Por que você tinha um número de matrículas dentro da Secretaria e quando você ia na escola o número de matrículas não estava na escola e a escola dizia que era por que eles faltavam muito – entendeu? É isso que eu falo – as questões políticas. Então é o diretor que não quer perder o horário da noite – por que ele dobra e então ele põe uma salinha lá – que não existe direito, entendeu? E a gente – ao invés da Secretaria somar com a escola ela tem que ficar fiscalizando a escola. (Técnica)

Entretanto, fica nítido que há uma compreensão dos professores e coordenadores sobre o amplo leque e as muitas variáveis que impactam a evasão dos educandos.

Se ele não tiver esse poder de voz, o qual nos dá identidade, a tendência mesmo é uma evasão. Não que só isso influencia. Porque a escola todo mundo sabe que não é uma ilha, então tudo influencia na evasão escolar do aluno adulto. (Coordenadora B)

Tem todos os fatores – você sabe da questão do trabalho. O adulto que estuda – ele tem a importância do estudo – ele já percebe a importância do estudo na vida dele, mas por outro lado – a batalha de vida dele é o principal da vida dele. Então a gente vê bastante aluno que viaja muito, que mudou de emprego – é caminhoneiro e aí viaja e vai e volta – e a escola não se prepara para esse aluno. Ela não pensa – o que faço com esse aluno no momento em que ele está na escola. (Coordenadora C)

Deste modo, a evasão é um desafio a ser enfrentado para a garantia do direito à educação em todas as modalidades de ensino e no contexto de proposição da experiência estudada por nós, este desafio era compreendido pelos professores e coordenadores.

A evasão na EJA ela acontece assim por n motivos. As vezes por que o aluno voltou a estudar, mas as questões de trabalho. A vida dele influencia mais que os estudos. Mudou o horário do trabalho dele, ele arrumou um lugar mais longe para trabalhar... Isso daí pode causar evasão do EJA. A vida dele muda muito nesse sentido. E se a escola também não acolhe esse aluno de acabar proporcionando para ele alguma coisa mais flexível para que ele continue frequentando a escola, fatalmente esse aluno desiste. (Professora B2)

A evasão adquiriu relevância pois foi o argumento central tanto na proposição do PAS pela escola C, quanto na sua acolhida junto à SME, expressa na Portaria n. 96/2014. Mas era objeto de permanente preocupação dos professores e coordenadores do PAS que buscavam olhar para todos os aspectos que a envolvia. Por fim, os números das tabelas revelaram que durante os anos de 2015 e 2016, tempo em que o projeto ganhou a medalha Paulo Freire e teve maior visibilidade da Rede Municipal de Guarulhos, a evasão nas três escolas eram comparativamente menores a evasão geral da rede

Em 19 de dezembro de 2017, a Portaria n. 114/2017, alteraria de maneira decisiva a portaria que instituíra o PAS. No artigo segundo da então Portaria 96/2014, que tratava sobre a possibilidade professores do Fundamental I e Fundamental II participarem do PAS por meio de processo seletivo, uma nova redação:

A equipe docente será composta, apenas, por professores de Educação Básica, nos anos finais, das diversas áreas de conhecimento (Matemática, Língua e Cultura Portuguesa; Língua e Cultura Inglesa; Ciências Físicas e Biológicas; Geografia e História; Educação Artística e Educação Física), habilitados em concursos específicos. (PORTARIA N. 114, 2017)

Liquidava-se aqui o dispositivo do processo seletivo e a abertura para professores de outras modalidades concorrerem. Seguia um artigo curioso; Apesar da Portaria não trazer especificamente o fim do projeto, “sugeriu” a continuidade do PAS em outras escolas, sem mais deferências.

O Projeto Autonomia do Saber, bem como outros, poderá ser implantado em todas as escolas que atendam a modalidade de EJA, tendo como eixo estruturante do currículo o Mundo do Trabalho. (PORTARIA N. 114, 2017)

E ao fim, revogavam-se todas as disposições contrárias, assim como a menção as escolas que receberam o projeto piloto. Nenhuma menção também a evasão, mesmo que esta questão, conforme relato, aparecesse em todas as conversas em 2017, quando já se sinalizava o fim do PAS:

Eles justificaram que tinha evasão, muita evasão. Aí o que a gente chegou a argumentar foi que a evasão não é parâmetro para a EJA. Tem muita evasão, mas também tem muita matrícula. A gente tinha lá era sete salas e chegamos a ter onze salas lá. Duas de Ciclo I e nove de Ciclo II. Então tinha evasão? Tinha. Mas era determinada época do ano, quando chega outubro e novembro e aqueles trabalhos informais crescem e eles vão embora. É uma característica da EJA mesmo essa evasão. E não justifica. Teria que ver o conhecimento.. (Professora A2)

Outro professor apresenta a mudança de gestão como motivação central para o fim do projeto

Em 2017 a gente tem mudança do governo municipal, tem caça às bruxas. O DOEP praticamente acaba. A gente fala que acaba porque quase todos que estavam na gestão saíram.... Foram tirados... Expurgados de lá...E aí implanta-se uma outra equipe que a gente tem pouco contato, acabam-se as Formações. A gente teve duas formações de ocupação emocional que não, pelo amor de Deus!? Foi uma coisa enlatada encontrada para dizer que houve Formação. Não teve nenhum trabalho pedagógico compreendendo o porquê e tal. (Professor C2)

O clima trazido pelos professores é o de “abandono”, não ocorrendo mais formações, nem tampouco infraestrutura de apoio.

Em 2017 a Secretaria não chamou mais os professores para falar sobre o Projeto PAS. E cada escola se virou com aquilo que ela pode fazer – o contato que podia fazer com as outras escolas... meio que a Secretaria abandonou o projeto. Então nesse período de 2017 não houve mais nenhuma formação de professor – específica – para Projeto PAS. (Professora B2)

O DOEP vinha, acompanhava, vinha ver o que estava precisando, depois nos outros anos isso já não aconteceu mais. A gente ficou meio que abandonado, as reuniões por exemplo que aconteciam davam certo. Esse encontro de formação, tipo no ano passado, não aconteceu nada disso. Não aconteceu as formações, não aconteceu essa visita do pessoal. No ano passado não teve nem o interesse pelo PAS, a gente ficou abandonando mesmo. A gente continuou por que o grupo de professores quis, estavam gostando do que estavam fazendo e continuou por que se não. (Professora C1)

Então assim – a prefeitura – quando eles estavam dando todo o apoio – o Projeto era vivo. Quando eles passaram a não atentar ou achar – Ah – não serve – ou – deixar de canto e não dar apoio... O Projeto foi minguando e hoje ele é zero. (Coordenadora A)

O que pode parecer contraditório é que um projeto que surge na escola, como dito por um dos depoentes, no “chão da escola”, tão defendido pelos professores, tenha sido minado por gestões, ou pela chamada “burocracia pedagógica”²³. Dois aspectos podem ajudar entender este elemento. Na primeira podemos encontrar eco no que diz José Moran (2017) quando tratam dos desafios que norteiam tais projetos que se propõem inovadores: “alguns projetos ficam pelo caminho, porque, depois de um tempo, algumas pessoas chave saem, alguns apoios institucionais se perdem e o impulso inicial se esvai.” (MORAN, 2017, p.46); O que este pequeno fragmento trazido por Moran nos revela é a dificuldade de construção de um projeto devido a alguns requisitos que muitas vezes o sustentam (apoio da gestão, pessoas chaves, etc.), sendo muitas vezes necessários ter que enfrentar resistência de todos os lados, inclusive dos próprios professores, conforme relato da coordenadora sobre especificamente um docente, que não tendo participado da seletiva de professores, se viu no PAS.

Ele era o mais resistente. Falava que isso não dá certo e eu vim para cá para acabar. Ele usava muito isso, de forma bem forte em nossas reuniões. Ele dizia assim que ele escolheu lá para mostrar que aquele projeto era uma enganação e que ele tinha ido lá para acabar com o projeto. (Coordenadora A)

Era sintomático também que a disputa pelo pioneirismo do projeto se resvasse em uma disputa entre as escolas, principalmente as escolas C e A, que tiveram a oportunidade de compartilhar o mesmo polo de atendimento, mas não houve proximidade entre os grupos docentes, bastante prejudicada também pela ausência da figura do coordenador.

Eu acho que a escola C e a escola B essa parte teve uma troca muito boa, teve uma afinidade entre os professores porque eu acho que nunca senti nenhuma concorrência, nenhuma... era uma somatória. Essas duas escolas eram uma somatória. A outra escola (A) foi muito boa também. Eu acho que faltou um pouco não ouvir muito a Secretaria. Tinha muita gente infiltrada na Secretaria. Queria muito que desse certo naquele local. Não é que não deu certo, eu acho que deu certo também. Mas assim... faltou entrosar um pouco mais com as outras duas escolas. É... fazer junto. Não ficar muito “secretariando”, levar muito para a Secretaria porque o chão da escola somos nós. (Coordenadora C)

²³ O termo “burocracia pedagógica” pode ser associado aos muitos setores que estão envolvidos de maneira indireta na educação, muito mais interessado em números e gráficos, mas impactam de forma decisiva, como no caso desta pesquisa, com o fim de uma proposta educacional. Quanto as definições, podemos ficar com aquela trazida por Maurício Tragtenberg que resume bem esse grupo na educação: “O objetivo que a burocracia pedagógica lhe propõe não é o enriquecimento intelectual do aluno, mas seu êxito nos exames.” (TRAGTENBERG, 2004, p. 37)

Esta aparente rivalidade impediu que algumas considerações de como PAS foi executado na escola A pudesse ser discutido pelo grupo de professores. Uma das questões que o professor C2 trazia para a escola A era como as assembleias eram organizadas, assim como os roteiros de estudos.

Eu achava as assembleias muito dirigidas. Mas isso daí a gente também transformava que a gente brigou para tirar na escola C e que foi difícil, mas que com o tempo a gente foi tirando essas amarras. A gente percebia essas amarras em pessoas da escola A. Então as assembleias dirigidas. O Roteiro de estudo a ideia do roteiro de estudo é, não quero ser antiético e criticar uma proposta, mas que eu vi meio por fora. Mas a ideia do roteiro de estudo acabava se convertendo num pequeno livro didático, um mini livro didático que as pessoas aplicavam. Então aquela ideia do aluno, do fazer do aluno, de desenvolver autonomia, ele não encontrava ressonância nessa ideia. Eu não conseguia identificar com o tanto que essa proposta iria contribuir. Talvez a proposta de Roteiro de estudo repensada, aplicada de outra forma com certeza daria. (Professor C2)

Pensando no ano de 2017, pode ter contribuído para esta dificuldade o clima de abandono denunciado pelos professores do projeto naquele momento, os conflitos crescentes entre os professores na escola A que além do maior número de alunos (em 2017, no 1º semestre 270 educandos e no 2º semestre 199 educandos matriculados, o dobro das demais escolas), havia um grande grupo de professores que não tinham passado pela seletiva. Na visão da professora A2

Sem a coordenadora a gente teve que fazer em 2017 praticamente tudo sozinho. A gente ficou sem o ano todinho. Sem a coordenadora, porque ela saiu da prefeitura. Foi um ano que a gente teve que coordenar tudo, a gente elegeu os coordenadores. Então quando se estava em tempos ociosos eles que coordenavam, iam atrás da lista, faziam a chamada, organizava tudo. A gente montou portfólio com foto. Então era a gente que ficava ali sim. Porque se registrava tudo em livro. E como a gente ia ter esse registro? Então a gente fotografava bastante, colocava-se, tinha um responsável para registrar. A gente se revezava. Quem não estava em sala. Ficava com a gente ali dando suporte. Quando tinha assembleia arrumava tudo. A gente chamou várias pessoas para dar palestra, falar,... Então as vezes a gente mesmo ia ligava para o palestrante. Teve o problema na aprovação dessa nova jornada de trabalho e aí todo esse alvoroço. (Professora A2)

A coordenadora da escola C encontrava-se em licença para cirurgia e a coordenadora da escola A havia saído da prefeitura. Em uma situação que poderia ser pensado até em autogestão, tudo caminhou para o enfraquecimento do PAS nas duas escolas.

Então lá na escola A essa experiência ainda foi um pouco piorada porque a escola estava rachada também. Você não tinha um grupo, você tinha dois grupos lá. Então a gente já tinha essa dificuldade e com o passar de umas três semanas a gente foi percebendo que a escola estava rachada. E isso já era uma dificuldade para o diálogo. Em alguns momentos a gente propôs, porque tinha uma conversa na escola C, e em alguns momentos a coordenadora C precisou se ausentar no momento em que foi se operar e tal. E a gente tinha muito essa conversa de autogestão com os professores. E em alguns

momentos a gente tentou levar essa conversa. Mas não rolou. Não rolou talvez pelo grupo estar rachado. Talvez se o grupo estivesse menos dividido. E essa conversa não rolou. (Professor C2)

No nosso entendimento o que se esboçava na experiência de juntar as duas escolas era a possibilidade de ir além. Além dos encontros mensais em que apenas haveriam trocas. A escola A e C tiveram a chance, devido as circunstâncias, de construir juntas, no momento chave de continuidade do PAS, entretanto isto não foi para frente.

Então, eu senti assim um pouco de indisposição para construir uma proposta. E que a gente chegou a conversar com todo o cuidado. Porque deu muito medo de conversar com professor, porque professor é um bicho muito melindroso. Tem que ter muito cuidado. E a gente foi conversando, poxa... Seria bacana a gente tentar conversar. Por que eu acho que da forma que está a gente podia pensar algumas coisas. Mas a gente percebia que não tinha muita disposição para se conversar a respeito. A gente conversava um pouco na hora atividade, ali, mas no outro dia já não dava para entender o que era. (Professor C2)

Tratando de outro tempo e espaço, e de outros objetos, mas tentando entender os motivos que frearam uma experiência autogestionária de educadores, Rossi (1999) apresenta a seguinte síntese:

O conceito de cultura perdeu suas possibilidades constitutivas mais amplas, para ir se fazendo no processo, ficando despido do caráter de processo e contradição. (...) Movidas mais pelas suas expectativas, suas euforias e desconsiderando o espaço e o tempo das experiências vividas em processo, neutralizaram o acaso e o novo, em seus princípios regidos pela transformação social, e assim impediram a interação dialética entre experiência e cultura. (ROSSI, 1999: p.92)

Outro elemento de fundo, e talvez aquilo que os professores consideravam um dos principais instrumentos de amparo ao projeto, a manutenção da equipe de docentes na unidade, deixara de existir. Ao não garantir mais esses instrumentos, segundo a Portaria, alguns professores entendiam que haveria uma limitação em manter o projeto e se avizinham conflitos com outros professores.

Então o projeto facilita o trabalho em sala de aula por me manter na unidade. Normalmente, a gente acaba reduzindo o tempo em sala por não ter todos os dias as aulas. (...)O Projeto ajudava tudo isto. Mesmo que não tendo o dia destinado à minha aula, por exemplo, eu estava na unidade então a gente fazia projetos e tínhamos várias práticas dentro da escola que davam oportunidade de continuar o meu trabalho, a minha disciplina. O que não acontece agora que o projeto acabou. (Professora B1)

Até teve professores bons, comprometidos até. Mas uns não. Então você percebia. Fica nítido quem não trabalha e quem não quer trabalhar no Projeto. Por que ele não quer ir para a assembleia, não quer ir. Não vai mudar o jeito e o conteúdo dele. Em 2017 foi

pior ainda. Veio professor que a gente falou assim – “Ah projeto é ... Grécia Antiga?” Ele dava o que queria ali e não queria participar. (Professora A2)

Um conflito derradeiro, ao nosso ver, foi o estabelecido entre professores que não estavam no projeto e questionavam a estabilidade dos professores do PAS. Conflito este visto por uma professora como fundamental.

em relação ao projeto eles decidiram terminar pelo motivo que acho mais agravante seria a questão de manter os mesmos professores, o grupo de professores que havia sido escolhido para este projeto. Muitas reivindicações de professores que não participavam do projeto de quererem estar no projeto, de precisarem do turno noturno, do ponto de vista legal, segundo o que a secretaria alegou, eles não poderiam manter o grupo de professores sem passar pela escolha, pela classificação, por esse motivo o projeto terminou. (Professora B1)

Um último ponto a abordar, antes de partir para as considerações finais, talvez seja sobre aquilo que trata Paulo Freire sobre o papel que a educação projeta de transformação nas pessoas, ao refutar o papel passivo dos educandos, assim como o do apenas ativo dos educadores. Neste sentido, que a relação entre educador e educando é permanentemente dialética, pois “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. (FREIRE, 1996, p. 23) Neste último aspecto, ressaltando o caráter formativo e autoformativo da trajetória docente advinda do trabalho como professor e refletindo a partir dos postulados freirianos, Albene Lis Monteiro (2001) ressalta que

Como Freire (1993), que partindo da própria realidade existencial do ser humano, que é riquíssima de significados, se nós como ‘seres’, analisamos o ‘texto e o seu contexto’ e voltamos à reflexão sobre nós próprios, essa experiência formativa pode propiciar, no meu compreender, um educar-se, um autoformar-se constante. E esse educar-se pode ser entendido como um ato de conhecer crítico, criativo, imaginativo e se possível prazeroso. (MONTEIRO, 2001: p. 22)

Deste modo, nos parecem autoexplicativas as diversas menções feitas a seguir pelos professores de como a experiência do PAS projetou uma mudança na prática docente, podendo assim haver uma ressonância ainda que indireta, mas permanente, como um saber adquirido. Conforme Tardif (2011),

Os saberes oriundos da experiência do trabalho cotidiano parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para aquisição e produção dos seus próprios saberes profissionais. Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. (TARDIF, 2011, p. 21)

No caso da coordenadora da escola A, tendo pedido exoneração da Prefeitura de Guarulhos para assumir o cargo de coordenadora pedagógica na Prefeitura Municipal de São Paulo, levou para as reuniões de planejamento dos Projetos Especiais de Ação (PEA) aspectos do PAS

Quando eu vim para a coordenação daqui (escola da Prefeitura de SP), eu imediatamente já trouxe bastante base metodológica sobre as assembleias e nós tínhamos um PEA que foi um PEA de um ano inteiro de assembleias, protagonismo e autonomia. Então desde o ano passado as assembleias já ocorrem aqui e a mudança é drástica. (Coordenadora A)

No caso da professora A1, sobre a segurança para realizar a proposta pedagógica que entende ser parte dela, por isso o motivo de ter sido selecionado para o PAS, mas que há uma segurança maior naquilo que se propõe a fazer.

É eu acho que está intrínseco ,na verdade acabei sendo escolhida por este perfil do PAS e o PAS também acabou esticando dentro de mim nesse sentido por que era algo assim ,que acabava trabalhando fazendo atividades com os alunos de uma maneira até achando que eles estavam sendo clandestina que de repente fazendo atividades com alunos, que eles não gostam muito, que na verdade eu estava insistindo com eles ,e no PAS eu tinha autonomia pra fazer essas coisas, de fato eu podia fazer essas coisas com um grupo que escolheu pra estar ali comigo isso foi excelente e agora quando eu proponho essas atividades para os alunos eu sei que eu posso propor que há mesmo um apoio pedagógico pra isso. (Professora A1)

Para a professora A2 a necessidade de perguntar para os educandos o sentido e as motivações de estarem ali é quase como uma “obrigação”.

Eu mudei o meu jeito assim de abordar os alunos – então eu começo esses desafios – o que vocês gostariam de aprender? O que que é o seu sonho? Eu quero saber o que que eles querem – o sonho – o que eles gostariam. Então eu instigo muito as perguntas – eu mudei esse olhar assim... É quase uma assembleia. Uma miniassembleia. (Professora A2)

Para a coordenadora da escola B o maior legado é de pensar o professor e os educandos como protagonistas no processo educativo.

Mostrou o tempo que ele durou em si, ele mostrou aquilo em que realmente eu acredito. É capaz de haver mudanças na educação é capaz do aluno ter participação ativa no seu fazer pedagógico. É possível professores construírem algo novo é possível professores construírem metodologia não precisa de ninguém de fora ou algo de fora para construir a escola. (Coordenadora B)

No caso da professora C1 a questão fundamental é tentar mostrar aos demais colegas da rede a maneira de trabalhar no PAS para que o projeto continue na rede, mesmo não havendo apoio da Secretaria de Educação.

A gente quer que o PAS aconteça em todas as escolas, então é como querer mostrar isso para todos os professores que não participaram do PAS. Como o PAS acontecia para que de uma forma, a gente consiga que ele aconteça em outras escolas. (Professor C1)

Por fim, no caso dos professores ouvidos para esta pesquisa o PAS também deixa marcas permanentes de uma insatisfação e incômodo que projetam situações angustiantes, mas também de compreensão real sobre alguns dos desafios da escola e da EJA em particular: o lidar no cotidiano com a gestão, a comunidade, os educandos e outros professores.

O maior desafio é romper as amarras. As minhas e as dos colegas. Por que eu também não foi fácil romper essas amarras da educação tradicional. É fácil a gente fala, a gente fala dessas amarras, mas quando você vai efetivar, vai realmente botar em prática esse rompimento. Você vê toda a dificuldade. Quando você vai ter que definir o planejamento escolar pautado pelas contribuições dos alunos você vê a dificuldade. Porque a gente tem um pouco de uma arrogância de saber que a gente sabe o que a gente precisa e a gente não aceita que isso venha deles. (Professor C2)

Eu estou assim angustiada – até chega uma hora em que eu estou conversando com o entrevistador e dá uma vontade até de chorar... (voz embargada). Porque você tinha uma realidade – você conversa com os alunos e agora você acha que reunir o pessoal para conversar vira briga. E eu acho isso. Uma que eu achei assim que a minha opinião não foi respeitada na escola e também que o pessoal não entende de democracia com os alunos. É complicado isso. É difícil mesmo. Está complicado e eu reclamo bastante. (Professora B2)

Considerações finais

Começo minhas considerações alertando para algumas lacunas que foram observadas durante o processo de pesquisa e que de certa maneira se apresentam ao fim deste trabalho. Havíamos definido um escopo que era a formação de professores em serviço e sua dinâmica na construção da proposta do PAS. De certa maneira se impuseram outras necessidades como descrever a experiência do projeto nas três escolas, assim como detalhar elementos que surgiram nas entrevistas dos professores, tais como a situação de abandono relatada com a nova gestão, os conflitos vivenciados no dia a dia da escola, os conflitos entre os técnicos do DOEP e os professores da escola C e, por fim, as contradições e ambiguidades que são produzidas em entrevistas que mesmo seguindo um roteiro previamente estabelecido, não podiam ser silenciadas, como a situação de uma professora com a voz embargada refletindo sobre as dificuldades de se adequar a uma escola que está pouco aberta ao diálogo, após viver a experiência do PAS.

Tendo elegido como interlocutores um grupo de professores que participaram do processo seletivo promovido pelo DOEP e que *a priori*, optaram por estar no projeto, por obstante, não ouvimos professores que estiveram no PAS sem desejar estar. Ficamos com a visão desses interlocutores sobre esse grupo de professores que, na escola A principalmente, produziram situação de conflito e de contestação ao PAS. Não há eco dessas vozes neste trabalho, a não ser indiretamente.

Assim como no caso de uma proposta que pretendia ser executada com a participação dos educandos, também não há referência a como essas participações eram internalizadas pelos grupos de educandos das três escolas. Tal tarefa exigiria ao nosso ver, fugir do escopo da pesquisa que era escutar professores e coordenadores sobre os momentos formativos de construção do PAS.

Por último, encontramos muitas dificuldades para acessar documentos, dados e pessoas. O Projeto Autonomia do Saber como bem observada pela técnica, se tornou a marca de uma gestão e quando essa gestão é substituída conforme o jogo político de momento, tudo se torna mais difícil: as portas se mostram mais fechadas e pessoas não querem mais falar. Por exemplo, a

opção de se ouvir um técnico do DOEP foi definida após a qualificação deste trabalho. O interlocutor escolhido foi a quarta opção, já com o tempo se esvaindo.

Dito tudo isto, seguimos ao que entendemos ser os resultados mais importantes deste trabalho.

O PAS surgiu na escola, ou melhor no “chão da escola” C, com o protagonismo de professores e da coordenadora da EJA que elaboraram uma proposta pedagógica em que se considerava a voz dos educandos em um processo de escuta permanente, tanto na organização dos conteúdos, quanto na resolução dos conflitos. Proposta que surge a partir do diagnóstico feito pelos professores dos problemas de relacionamento entre educandos e das situações de evasão.

Depois incorporado como um projeto institucional da Secretaria de Educação de Guarulhos, expandiu para mais duas escolas como um plano piloto, em que o grupo de docentes dessas escolas tinham como objetivo implantar a proposta da SE, ganhando assim contornos próprio em relação a escola C, mas mantendo alguns primados em comum, como o protagonismo docente, a autonomia discente e a flexibilidade do tempo e espaço, assim como o principal instrumento, a realização de assembleias. Durante os quatro anos de duração – inicia-se em 2014 na escola C, e a partir de 2015 nas três escolas até a desidratação promovida pela nova gestão da SE em 2017 -, entendemos que houveram legados importante que devem ser compartilhados, sendo o mais significativo deles a experiência singular de docentes e coordenadores que em regime colaborativo ocuparam papel central na busca de soluções aos problemas nas escolas, resultando em um processo formativo profícuo para os professores que se envolveram.

Esses professores se inspiraram em experiências locais ou distantes para pensar as mudanças possíveis para interferir em seus problemas, os diagnosticando a partir do processo de escuta e recriando em seus contextos diversos - social, cultural e econômico - novos modelos de prática educativa, considerando os educandos parte do processo. Nessa trajetória, operando a lógica por várias vezes enunciada aqui por Paulo Freire.

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica: a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. (FREIRE, 1996: p. 136)

Situamos o PAS como a experiência que trouxe o legado das iniciativas anteriores da EJA de Guarulhos, podendo ser diretamente concatenada às primeiras proximidades com a educação popular na cidade, perpassando pela institucionalização de formas de financiamento público da modalidade de ensino EJA e, finalmente, com as muitas experiências de pensar o currículo de maneira autônoma e considerando o educando participe do processo.

Os espaços de formação ou de momentos formativos permitidos - e arrancados - no PAS foram fundamentais para o projeto. O contato entre as escolas se tornou uma etapa necessária para a construção da proposta, espaço em que ocorriam não apenas troca de experiências, mas o entendimento sobre o fazer do projeto e suas concepções, principalmente no ano de 2015 em que o projeto se tornou institucional. Vimos não apenas as convergências das falas, mas também as divergências, situação que por si já nos revela um ganho. Os espaços formativos se tornaram plenárias em que concepções pedagógicas conflitavam e conformavam as individualidades presentes. Este momento, coletivo, era valorizado pelos professores.

Uma situação revelada pelos depoimentos foi a tentativa do DOEP de coordenar o PAS, expressa nos encontros entre as escolas do projeto, gerando situações de desconforto entre os professores da escola C. Mesmo havendo este incômodo, havia uma centralidade autônoma das escolas na organização do projeto, sobretudo na ressignificação da hora-atividade nesta organização.

Como pudemos observar, a hora-atividade das três escolas era o momento formativo dos mais importantes no PAS, em que se discutiam situações de aprendizagem e se colocava em pauta os procedimentos diários e as visões diferente entre professores. Foi possível perceber que estas experiências produziam mudanças na forma de organizar a escola, exigindo dos professores outras posturas diante do cotidiano da escola e do trabalho com os educandos. Sendo organizar as assembleias, preparar listas, tutorear pesquisas, enfim, os imperativos práticos do projeto demandavam atitudes diferentes dos professores e o refletir sobre elas.

Percebemos que os espaços dedicados ao planejamento ou a formação em geral dos educadores envolvidos com o projeto, ocupou uma força distinta permitindo que os valores e os

princípios que pautavam o PAS pudessem ser reafirmados, concomitante em que engendrava práticas mais autônomas em sala de aula.

Escolhido após a seletiva, o docente para atuar no PAS deveria se responsabilizar pela sua organização; tomar decisões no sentido de construir um modelo autônomo de trabalho, mas que dialogasse com o coletivo de docentes; pensar as necessidades dos estudantes; formar diagnósticos e pensar sobre eles antes de estabelecer um plano de ação. Estes imperativos também se manifestavam nos conflitos, seja ele com professores que não partilhavam dos objetivos do PAS e se viram ali obrigados a aderir, assim como, numa situação prática, quando o grupo de docentes da escola A e C tiveram a oportunidade de trabalhar juntos e não conseguiram produzir consensos.

Vimos também que não é automático relacionar o PAS e as experiências de escolas democráticas, já que o PAS mesmo com algumas tentativas e inspirações externas, se restringiu apenas ao período em que atendia jovens e adultos. Entretanto, era uma tentativa, ainda que restrita, de conciliar signos da democracia (participação, voz ativa, assembleias, etc) com a educação de jovens e adultos. Exigia-se uma formação em serviço de professores que fosse também mais horizontal e participativa, impactando em horas-atividade menos impositivas e tarefas, antenadas com as demandas da sala de aula, mas principalmente conforme fala de um dos nossos interlocutores, de se “libertar das amarras”. Exigia do grupo de professores a produção de consensos, o influir em decisões e compartilhar responsabilidades com a aprendizagem, concomitante a que era necessário considerar a autonomia e as vozes dos educandos em todo processo de fazer escola. A condição de dar voz aos estudantes fez ouvir também a voz dos professores – os diálogos e os monólogos concorrentes - e no conjunto dos discursos e práticas conflitantes, uma formação coletiva repleta de diversidade que não tem espaço e nem é reconhecida como formação, mas talvez seja a necessária, pois enreda, desafia e mobiliza a todos.

A formação dos professores no PAS, objeto investigado aqui, foi o aprender fazendo a cada instante, em escalas variadas, em tempos distintos, com desenvolvimentos individuais variados, ora resistindo e criando obstáculos, ora lutando pela manutenção do modelo; indo e vindo, metidos em conflitos, discussões, paixões todas necessárias a autoformação. Tudo aquilo que foi narrado revela pertencimento, revela a coisa vivida para o bem ou para o mal.

Outra constatação importante, tendo em vista o fim do PAS é a de que não se justificava a ideia de atribuir a ele responsabilidade única pela evasão, considerando a impossibilidade de estudos mais detalhados sobre esta condição. Por outro lado, a preocupação com a evasão era uma tônica permanente dos educadores envolvidos no projeto e motivação também revelada na fundamentação da proposta da escola C. Esta preocupação projetava reflexões, novas atitudes do grupo de docentes; Mas principalmente, considerando os dados obtidos e sem fazer considerações sobre outras variáveis, o PAS teve impacto positivo na redução da evasão se considerarmos as três unidades escolares na comparação com os dados da evasão geral, não se justificando assim as pressões externas daqueles que pretendiam pôr fim ao projeto.

O PAS foi uma experiência de professores e coordenadores em protagonizar o currículo a partir de uma proposta própria que se incorpora a prática do professor, na qual currículo deixa de ser uma palavra sem sentido e adquire importância porque se passam a tomar decisões profissionais sobre como planejar, executar, avaliar e voltar a planejar, o que demonstra para nós um dos resultados mais simbólicos do PAS: para além das diversas teorias sobre currículo, vivenciaram o organizar currículo na prática. É explícito nos relatos colhidos junto aos professores que em vez de contentar-se com vozes de terceiros dizendo o que é currículo, os professores se apropriaram da responsabilidade de tornar a escola mais significativa para os educandos. Para além das teorias sobre democracia na escola, puseram-na em prática. Ainda que não tenham mantido o PAS, sucumbindo a pressão da burocracia pedagógica e a mudança de gestão, ousaram com a possibilidade de fazer diferente e poderão levar adiante este legado.

Entendemos que é possível produzir outras narrativas sobre o PAS considerando os agentes não ouvidos neste trabalho, tais como os educandos, os educadores que não participaram da seletiva, além de tantas pessoas que foram citadas nas entrevistas, mesmo aquelas que se recusaram a dar depoimentos, porém nossas conclusões são dirigidas como contribuição para entender o que foi este projeto na EJA de Guarulhos e as possibilidades de práticas democráticas em escolas públicas.

Referências

- ABREU, C. B. de M.; VOVIO, C. L.: Perspectivas para o currículo da Educação de Jovens e Adultos: dinâmicas entre os conhecimentos do cotidiano e da ciência in Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 183-196, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>
- ADRIÃO, T. Educação e produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do estado. São Paulo : Xamã, 2006
- ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 8ª ed. São Paulo, ed. Cortez, 2011
- ALMEIDA, D. C. A. dos R.; CARVALHO, T.K.P.; GOMES, M.E.S.; O processo de formação docente na EJA: apontamentos do V Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Revista Olh@ares, Unifesp, v. 4, n. 1, Guarulhos, Unifesp, 2016
- ALMEIDA, M. I. Apontamentos a respeito da formação de professores. In BARBOSA, R. L. L (org.). Formação de educadores: artes e técnicas, ciências políticas. São Paulo, Editora UNESP, 2006.
- ALVES, R.. A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir. Papirus : São Paulo, 2001
- ANDRE, M. E. D. A. Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação educacional. Brasília : Liber Livro. 2008
- APPLE, M.W. Ideologia e Currículo. São Paulo, Artmed, 2008.
- APPLE, M. W.; BEANE, J. Escolas democráticas. Porto : Porto Editora. 2000
- ARAÚJO, U. Resolução de conflitos e assembleias escolares. Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel, v.31, p. 115-131, julho/dezembro 2008. Ufpel, Pelotas
- ARROYO, M. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares?. REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007. Belo Horizonte, UFMG
- BARBOSA, R. L. L (org.). Formação de educadores: artes e técnicas, ciências políticas. São Paulo, Editora UNESP, 2006.
- BARROSO, G. Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória. Revista Portuguesa de Educação, 2008, 21(1), pp. 33-58. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Estado e Educação Popular. São Paulo : Editora Ática, 2ª edição. 1989.

BURGOS DIAS, C. E. S.; COSTA, P. C. MOVA-GUARULHOS: Um espaço de militância e o perfil do seu educador. Revista Olh@res, Unifesp, Guarulhos, v. 1, n1, p. 477-499, maio. 2013.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). ParecerCNE/CEB nº 11/2000. Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Brasília: maio de 2000. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acesso em: 15 de Mai. 2018

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC/SEB/ DICEI, 2013.

_____, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. De 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 21 de Nov. 2017

BRONZATE, S. T. O currículo integrado no contexto de implantação do PROEJA FIC: a experiência dos municípios de Francisco Morato, Guarulhos, Itapevi, Osasco, São Bernardo do Campo e Várzea Paulista. Tese Doutorado. São Paulo, USP. 2014

BRZEZINSKI, Iria (Coord.). Formação de profissionais da educação (1997-2002). Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

CARMO, G. T. O enigma da Educação de Jovens e Adultos: um estudo das evasões e retornos a escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social. Tese de Doutorado. Campos dos Goytacazes, UNFNF, 2010.

CASANOVA, K. C. L. EJA e educação escolar: um estudo de como o aluno constitui sentidos sobre a escola e seu processo de escolarização. Dissertação de mestrado. São Paulo, PUC. 2015

CHIZZOTTI, A. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

CIAVATTA, M.; RUMMERT, S. M.. As implicações políticas e Pedagógicas do Currículo na Educação de Jovens e Adultos integrada à Formação Profissional. Educação & Sociedade (Impresso), v. 31, p. 461-480, 2010.

COSTA, P. C. Hélio Reis e Paulo Freire: teoria e prática em aprendizados mútuos in Poésis Pedagógica, Catalão-GO, v.12, n.1, p. 219-239, jan/jun. 2014

CNE – Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP no 02/2015. Diretrizes curriculares nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília : CNE, 2015

_____. Resolução CNE/CP no 02/2015. Diretrizes curriculares nacionais sobre a Formação Inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília : CNE, 2015

_____. Parecer CNE/CNEB n 9/2012. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Relator: Maria Isabel Noronha. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/ - Acesso em 16 de Jun. de 2017

CUNHA, L. A.; GOES, M. de. O golpe na educação. 4º ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor. 1985.

DE PAULA, C. R. A educação de jovens e adultos – A educação ao longo da vida. Curitiba, Ibpx. 2011.

DE PAULO, V. O projeto MOVA Guarulhos nas pesquisas acadêmicas: estado da arte. Relatório. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

DI PIERRO, M. C. As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999. Tese de Doutorado. PUC, São Paulo. 2000

DOLLA, M. C.; COSSETIN, M. A “juvenilização” da educação de jovens e adultos. in XI Jornada de Estudos e Pesquisas do HISTEDBR, Unioeste, Cascavel, 2013.

DOMINGUES, I. O coordenador pedagógico e a formação continua do docente na escola. São Paulo, Ed. Cortez, 2015

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e educação**, n. 4, p. 41-61, 1991.

EQUIPE NUCLEO EJA, Alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos: subsídios para a prática educativa. Revista Eletrônica de Educação. V.3, n. 2. São Carlos, UFSCAR. 2009

FARIA, R. S. de. Evasão e permanência na EJA: por um trabalho de qualidade na gestão de uma escola da rede municipal de Belo Horizonte. Dissertação de mestrado. Minas Gerais, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013.

FARIA, V. E. P. A trajetória do projeto CIEJA entre as políticas públicas de EJA na cidade de São Paulo. Dissertação de Mestrado. São Paulo. USP. 2014

FEITOSA, S. C. S. Das grades às matrizes curriculares participativas na EJA: os sujeitos na formulação da mandala curricular. Tese de Doutorado. São Paulo, USP. 2012

FORMAÇÃO PERMANENTE. Revista. Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos. 2010. Disponível em http://www.guarulhos.sp.gov.br/sites/default/files/ppp_formacao_permanente.pdf - Acesso em 20 de Fevereiro de 2018

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários À prática educativa. São Paulo, Paz e Terra. 1996 (Coleção leitura)

_____. Pedagogia do oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, A formação do coordenador pedagógico de EJA/Educação profissional de São Bernardo do Campo: análise a partir dos referenciais elaborados de 2010 e 2014. Dissertação de mestrado. São Paulo : PUC. 2016.

FOUCAULT, M. Microfísica do Poder. 25ª ed. São Paulo, ed. Graal. 2008

GADOTTI, M. (org). MOVA-Brasil 10 anos: Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos. São Paulo, Instituto Paulo Freire. 2013.

GATTI, B.A; SÁ BARRETO, E; ANDRE, M.E.D.A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.

GHANEM, E. Educação escolar e democracia no Brasil. Belo Horizonte : Autêntica. 2004

GIROUX, H. Escola crítica e a política cultural. São Paulo, Cortez, 1987.

GUNTHER, H. Como Elaborar um Questionário IN *Série : Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, No 01*. Brasília : UNB. 2003

HADDAD, S. Novos caminhos em educação de Jovens e Adultos. São Paulo, Editora Global. 2007.

LAFFIN, M. H. L. F. A constituição da docência da educação de jovens e adultos. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 210-228, Jan/Abr 2012. (revista eletrônica)

LAIBIDA, V. L. B e PRYJMA, M. F.. Evasão escolar da Educação de Jovens e Adultos (EJA): professores voltados na permanência do aluno na escola. Cadernos PDE. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_utfpr_ped_pdp_vera_lucia_bortoletto_laibida.pdf. Curitiba. 2013.

LEITE, S. F. O direito à educação na modalidade de educação de jovens e adultos in *A educação de jovens e adultos: questões atuais*. Org. Debora Cristina Jeffrey. Curitiba, CRV. 2013.

LIBÂNEO, J.C. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 23a ed. São Paulo : Loyola. 2009

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MACHADO, M.M. (org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Brasília, Secad/MEC, Unesco, 2008.

MARASCHIN, M. Formação professores e desenvolvimento profissional na Educação de Jovens e Adultos. Universidade Federal de Santa Maria – Rio Grande do Sul, Brasil, 2006.

MAUES, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. Cadernos de pesquisa, n 118, p.89-117, março 2003.

MELLO, R. R. de: In BARBOSA, R. L. L (org.). Formação de educadores: artes e técnicas, ciências políticas. São Paulo, Editora UNESP, 2006.

MIGUEL, J. C. Tendências emergentes na formação do educador de jovens e adultos: especificidades e profissionalização. In BARBOSA, R. L. L (org.). Formação de educadores: artes e técnicas, ciências políticas. São Paulo, Editora UNESP, 2006.

MONTEIRO, A. L. Autoformação para ser mais: processo de humanização e de constituição da identidade. São Paulo, Articulação Universidade/Escola, 2000

MORAN, J. Como transformar nossas escolas em instituições inovadoras? In Educação em Revista, Porto Alegre: nº 124, Ano XXI, Setembro-Outubro 2017, p. 44-46

MOREIRA, A. F. B. Currículos e programas no Brasil. Campinas, SP: Papirus, 1990.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura; (org.) Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília : MEC/SEB, 2007.

NAGLE, Jorge. Educação e Sociedade na Primeira República. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NOGUEIRA, R. de M. Reflexões sobre a política de formação docente em Guarulhos: com a palavra os professores de EJA. Dissertação de mestrado. São Paulo. PUC. 2004

NOVOA, A. Professor se forma na escola. Revista Nova Escola. Ano XVI. N. 14, Maio 2001.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. Educação e Sociedade, ano XXII, n. 74, Abril de 2001.

OLIVEIRA, J. L. As origens do Mobral. 1989. 252f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1989.

OLIVEIRA, I. de B. Reflexões acerca da organização curricular das práticas pedagógicas na EJA. Educar, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007.

PACHECO, José. Escola da Ponte: Formação e Transformação da Educação. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PAIVA, V. Educação popular e educação de adultos. 4º ed. Ed. Loyola, São Paulo, 1997.

PEDRALLI, R.; CERUTTI-RIZZATTI, M.E. Evasão escolar na educação de jovens

e adultos: problematizando o fenômeno com enfoque na cultura escrita. RBLA, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 771-788, 2013 771. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v13n3/aop2213.pdf> – Acesso em 21 de Mai. 2018.

PEIXOTO, J. S. Políticas públicas de avaliação do Estado de São Paulo e as repercussões nas práticas pedagógicas: SARESP em foco. Dissertação de mestrado. São Paulo : PUC. 2011

PESSOA, L. C. Coordenação de professores alfabetizadores: um desafio a ser vencido. In: PLACCO, V. M. N.S.; ALMEIDA, L. R. (Org.) O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. São Paulo : Loyola, 2010.

PICCHIONI, M. S. Y. À sombra do assembleísmo pedagógico: fazeres escolares democráticos e tecnologias do eu. Dissertação de mestrado. USP : São Paulo. 2010

PREFEITURA MUNICIPAL DE GUARULHOS. Almanaque Mova 10 anos. Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos. 2012. Disponível em http://www.guarulhos.sp.gov.br/sites/default/files/almanaque_mova_subsite.pdf Acesso em 20 de mai. de 2017:

_____, PORTARIA Nº104/2013 – SE. Dispõe sobre regulamentação da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental nas escolas da Rede Municipal de Ensino. Diário Oficial do Município de Guarulhos, 1º nov. 2013.

_____,PORTARIA nº 96/2014 - SE, Dispõe sobre a implantação do Projeto Piloto Autonomia do Saber.

_____,PORTARIA nº 114/2017 - SE, Dispõe sobre alterações da Portaria nº 96/2014 que instituiu o Projeto Piloto Autonomia do Saber

_____, AUTONOMIA DO SABER, documento que trata das balizas pedagógicas do programa, 2014.

_____,MEMORANDO-CIRCULAR nº 155/2014, documento que dispõe sobre o processo seletivo do Projeto Piloto Autonomia do Saber. Sem data.

PROUST, M. Em busca do tempo perdido. 3ª ed. São Paulo, Globo, 2007

PUIG, J. M. Democracia e participação escolar. São Paulo. Editora Moderna. 2000

QUADRO DE SABERES NECESSÁRIOS. Proposta curricular. 2010. Disponível em Disponível em http://www.guarulhos.sp.gov.br/sites/default/files/ppp_qsn.pdf - Acesso em 30 de Abr. de 2017.

QUEVEDO, T. L. Escola projeto Âncora: gestação, nascimento e desenvolvimento. Dissertação de mestrado. USP. São Paulo. 2014

RIBEIRO, V. M.; DI PIERRO, M. C.; JOIA, O. Visões na educação de jovens e adultos no Brasil. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro. 2001

RIBEIRO, V.M. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. In: Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Campinas, Dezembro. 1999

ROSSI, V. L. S. Gestão de educadores progressistas. Revista Pro-Posições. Unicamp, Campinas. Vol. 10, nº 2(29), julho de 1999.

SABERES EM REDE. Revista. Prefeitura Municipal de Guarulhos. 2016. Acessado em 17/10/2017 - <http://educacao.guarulhos.sp.gov.br/>

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre/RS, Artmed; 2001

_____. Poderes Instáveis em educação. Porto Alegre. Artmed 2003

SAUL, A. M. A construção do currículo na teoria e prática de Paulo Freire. In: APPLE, M. ; NOVOA, A. Paulo Freire: política e pedagogia. Porto, Editora Porto. 1998

SILVA, H. A. B. da. Currículo da educação de jovens e adultos: diversidades e práticas envolvendo escolas da rede municipal de Guarulhos. Trabalho de Conclusão de Curso. Unifesp, Guarulhos. 2016

SILVA, H. F. As causas da evasão escolar: um estudo de caso numa unidade de ensino da rede municipal de Itupiranga - PA nos anos de 2013 e 2014. Artigo apresentado ao XII – Congresso Nacional de Educação, GT Formação de Professores, Complexidade e Trabalho Docente. Curitiba, PUC/PR, 2015

SILVA, K. W. A. da. A educação de jovens e adultos na formação de professores de matemática: expectativas e desafios. Tese de mestrado. São Paulo, USP. 2012

SINGER, H. República de Crianças: sobre experiências escolares de resistência. São Paulo : Hucitec. 1997.

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, A. (ORG.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote. pp. 77-91, 1992.

SOARES, L. J. G. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. In MACHADO, M.M. (org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Brasília, Secad/MEC, Unesco, 2008.

SORIA, S. et al. Formação docente de dentro para fora: possibilidades de acompanhamento na rede municipal de educação de Guarulhos. Educere XII Congresso Nacional de Educação. Apresentação de trabalho. 26 a 29/10/2015

SPOSITO, M. P. O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. Ed. Loyola, São Paulo. 1984

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 12ª ed. São Paulo, Ed. Vozes. 2011

TENDEIRO, G. R. Os processos de construção de uma escola democrática. Guarulhos : PMG . 2015

TRAGTENBERG, M. Sobre educação, política e sindicalismo. São Paulo, Editora Unesp, 2004.

TRIBUNA PAULISTA. “Prefeitura lança Projeto Educacional”, Guarulhos, Abril, 1997

VINAO-FRAGO, A. Sistemas educativos, culturas escolares e reformas. Mangualde, Portugal, edições Pedago. 2007

ZANETTI, M. A. Reflexões sobre a Formação de Educadores de Jovens e Adultos em Redes de Ensino Públicas in MACHADO, M.M. (org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Brasília, Secad/MEC, Unesco, 2008.

APÊNDICE

COORDENADORA ESCOLA A

Você ficou quanto tempo na Prefeitura de Guarulhos?

De prefeitura – eu fiquei seis anos e na coordenação foi mais ou menos uns dois.

Você foi coordenadora de qual escola?

Do Silvio de Cássia.

Você foi coordenadora em Guarulhos antes da escola A?

Não. Só em rede particular. E de particular eu fiquei na coordenação quase dez anos, no João XXIII que era na Penha.

E você chegou a ser coordenadora de EJA antes?

Não. Foi a minha primeira experiência assim com EJA mas eu assim – eu já tinha sido professora da EJA em rede particular. Também.

Durante quanto tempo?

Não muito tempo – eu acho que foi um semestre – pouquinho. Não mais que isso assim. Não foi muito tempo.

Como é que você foi parar na escola A?

Na escola A foi por conta de uma necessidade assim. Eu precisava do horário da noite. E como meu cargo na Prefeitura de Guarulhos era de PEB I então a única maneira de dar aula a noite ou trabalhar a noite era na coordenação. E aí como surgiu eu fui lá, entreguei a minha proposta, passei pelo grupo que ali estava. E entrei. E essa... foi por conta de uma necessidade mesmo.

Você tinha informações – antes – de como funcionava a escola.

Tinha. Tinha porque quando abriram o processo seletivo para alunos e professores que queriam fazer parte desse Projeto PAS eu até li e me interessei bastante mas pelo que eu lembro, o prazo para fazer todo o trâmite. Eu acho que tinha prova escrita uma coisa assim. Era curto e eu acabei perdendo este prazo. E aí quando eu vi que era uma das escolas que estavam nesse projeto eu li todo o Projeto antes e claro, pois se eu visse que não ia me adequar ali eu nem iria, não. Mas quando eu li eu falei gente que bacana é isso mesmo, gosto disso. E aí eu fui.

O que lhe chamou a atenção na proposta do PAS num primeiro momento?

Olha... a EJA... quando eu li eu não pensei muito porquê a EJA ela começa muito cheia daí assim, as salas lotadas e com o passar do tempo tudo isso vai. A EJA vai se perdendo e para formar eram pouquíssimos. E quando eu vi que a proposta era justamente para ir contra isso, trazendo uma outra metodologia posso dizer assim eu falei: bacana isso. Vamos ver como é que é e como isso se dá – dentro da escola. E aí eu li o projeto da escola C que era a escola que tinha iniciado [o projeto], gostei do que estava escrito ali e eu realmente acreditava e eu acredito ainda nisso. Eu fico triste quando eu ouço que não existe mais porque era uma coisa muito boa o PAS. Então quando eu li eu falei é isso mesmo. É o que eu acredito que a EJA tem um problema ali que ninguém ainda sabe como que se resolve e era uma alternativa boa.

Como é que funcionava o PAS na escola?

Bom, eu cheguei no começo de tudo. Assim, os professores estavam lá. Eu cheguei em março, finalzinho de março e as aulas iniciaram em fevereiro. Eles estavam tentando implantar o modelo da escola C. Só que cada escola é de um jeito. E começou, eles começaram a ver que aquele modelo não servia ali.

Que modelo era esse?

Eles usavam o cardápio de aulas. E como que era isso? Era feito no pátio com a oferta de aulas segunda feira vocês têm essa oferta de aulas. Então, por exemplo, segunda nós temos Matemática, número, temos história. E aí o aluno olhava aquele cardápio e ele ia assistir a aula que ele gostasse mais ou ele se identificasse mais. Só que na nossa escola o número de alunos era muito grande e nós não conseguíamos atender a todos com o número de professores que nós tínhamos lá. Então o que acontecia salas extremamente cheias em alguns momentos, em algumas aulas e nas outras aulas não. E nós víamos que tinha uma descontinuidade no conteúdo que ali estava sendo visto. E isso gerou um conflito muito grande. Como nós íamos arrumar isso tudo estruturar isso tudo. Então lá quando eu cheguei estavam vivendo esse conflito. E aí eu pensei como eu vou fazer para ajudar esse pessoal. A superar isso, quando cheguei era mais ou menos esse contexto.

Qual era o papel dos educandos na elaboração do projeto, já que era prerrogativa do projeto a sua participação ativa?

Então quando eu cheguei a intenção era essa. Era dar voz ao aluno e o dar voz através de assembleias coletivas e que o aluno teria essa autonomia de escolher. Só que assim, nós vimos que a autonomia e o protagonismo vai muito além disso de escolher aquilo que ele quer aprender ali naquele dia. Porque, de uma maneira ou outra partia do professor. O professor pensava nas aulas, sozinho ou junto com o grupo e oferecia aquilo. Então o aluno em sua escolha dele era pouca. Então isso levou um tempo para a gente perceber que ia além disso. Além de simples escolhas e além de assembleias coletivas que dá voz sim, mas a alguns e não a todos. Sempre um ou outro acabava falando, expondo aquilo que eles pensam, mas nem todos. E até que ponto nós estávamos atingindo individualmente cada aluno. Será que aquela aula que estava, matemática/números era o que todos aqueles 30 alunos que estavam ali precisavam naquele dia? As vezes sim e as vezes não...

E como é que funcionou isso, como é que você tentou buscar essa leitura conseguir essa visão junto ao seu grupo de professores. Como é que foi todo esse itinerário de trabalhar com os professores. Como é que estava esse grupo naquele momento?

O grupo tinha a vontade. A vontade de fazer uma mudança grande e isso é a maior motivadora assim. Então, todos ali tinham o mesmo objetivo de fazer o projeto dar certo. Como? Íamos ver juntos. Então, a gente lia muita coisa sobre protagonismo e autonomia, líamos muito, falávamos muito batíamos muito papo assim, brigamos muito. Porque a li cada um tinha sua ideologia tal. O que nos ajudou bastante foi o Departamento. Que nós tínhamos um apoio muito grande até então.

Que ano que era esse?

Que ano? Era 2015, nós tínhamos um apoio muito grande. Então esse ano sim o que a gente solicitava, a formação, o material, nós éramos atendidos. E aí o grupo foi lendo muita coisa,

estudando muita coisa, formando-se. A ligação entre as três escolas fortaleceu muito. Então assim alguma coisa que ocorria em determinada escola – Olha, deu certo lá. Então a gente tentava. O problema é que foi tentativas e erros. E aí os erros acabavam meio que prejudicando certas instancias, mas acertamos muito também. Como que eu sei que teve acertos? Pelo número de alunos que nós mantínhamos, não. Que hoje eu sei que não tem mais. Então isso acho que é o melhor jeito de avaliar o PAS pelo número de alunos que se mantiveram na escola.

Qual que era a característica do PAS? Você falou de todas essas tentativas e erros, de tentar copiar o modelo da outra escola, que esse modelo não se adequava naquele momento enfim... – Qual foi a resposta que vocês encontraram?

Então. A nossa resposta foi trabalhar por temas. Temáticas. Então nas assembleias é... os alunos... eles falavam sobre os temas que eles queriam saber um pouco mais sobre aquilo e os professores é pensavam em aulas interdisciplinares sobre aqueles temas. Porém, por um tempo deu muito certo. Só que nós víamos que precisava de algo a mais. Algo que amarrasse mais isso e fizesse sentido para o aluno. Então aquilo que eu vi em matemática em ciências e história eu posso usar em ciências, por exemplo. E aí nós pensamos em muitas coisas e chegamos a um roteiro de estudos. E foi um ganho. Dá, um trabalho danado montar aquilo tudo mas que o nos auxiliou muito e deu muito certo. Teve um pouco de resistência por parte dos alunos. Porque os alunos mais antigos acham que ter caderno cheio de textos escritos que aquilo é aula. Mas com o passar do tempo e especialmente em 2016 eles já tinham o hábito desse roteiro. Então ficou muito mais fácil. E aí eles pediam. Ah, cadê o roteiro tal e eles viram que aquilo fazia sentido?

Fazia sentido?

Exatamente. Mas para desconstruir tudo isso que o aluno viveu a sua vida toda e texto aqueles textos enormes, eles achavam que não tinham tido aula. Que só tinha aquele roteiro e eles não tinham tido aula.

Qual foi a inspiração para o roteiro de estudo?

Eu acho que foi você Tiago que trouxe a ideia. Foi isso mesmo é acho que foi você Tiago que comentou do Campos Sales. Que lá eles já usavam isso e nós fizemos uma visita no Campos Sales e vimos a EJA. Quando fomos lá fomos a noite e tinha EJA lá e nós vimos, trouxemos alguns materiais, sentamos ali e criamos o nosso. O nosso roteiro para a escola A que fosse a cara da escola A. Então, a inspiração foi o Campos Sales, com uma indicação sua.

Entendi. E você ficou dois anos, ocê está falando do começo, da implantação do Roteiro, a organização e você reforçou na sua fala que o apoio do Departamento foi importante nesse ano de 2015. A partir de 2016 é que quadro você mudou... Porque você descreve que foi o a partir do segundo ano do Projeto na Escola?

Isso. Após a implantação que foi bem turbulento, depois nós vivemos um período de calma. Em 2016 chegou um pessoal novo. Que não tinha passado pela Formação que não tinha interesse nenhum pelo PAS. Nós tínhamos um polo muito grande, se não me engano eram treze salas.

Treze salas... Mas quantos alunos no total seriam?

Não sei se eram 400 e pouco era um número muito grande de alunos de EJA. E nós recebemos um Polo completo de professores que não tinha interesse nenhum no PAS. Eles foram meio que escolhidos assim porque não tinha outras escolas. Então o que sobrou foi a escola A. Então ou

eles iam para a escola A ou não iam para lugar algum. Então eles foram obrigados a ir. Quando chegou lá eles tinham um preconceito muito grande pelo Projeto. Que eles achavam que era oba-oba que não tinha aula, que eles viviam só assim batendo papo... assembleia aqui assembleia aqui... e que eles não tinham conteúdo. Chegaram assim bem armados. Eu posso dizer que eles chegaram armados... E quando eu apresentei a proposta eles foram totalmente contra, disseram que não dava certo que eles não acreditavam naquilo. Que eles não iam fazer. No início eu fiquei bem chocada. Eu posso dizer que houve até uma ruptura entre o grupo que já estava e o grupo que chegou. Então o grupo que já estava acreditava porque já tinha vivido. E o grupo que tinha vindo agora eles vieram armados. Que eles não queriam porque até então eu acho que um pouco de culpa do próprio departamento sabe. Que ficava só nas três escolas que o PAS dessas três escolas era muito bom e eu acho que em determinados momentos eles diziam assim, não que eles diziam, mas que deixavam meio que em entrelinhas quem faz o PAS é legal e o resto não é bom sabe? E eu acho que era essa a conversa que gerava pela rede que deu tanto ódio assim – nesses professores. O que eu fiz comecei a fazer tudo novamente. A estudar tudo aquilo que a gente tinha feito em 2015. Por que eu tinha um pessoal lá que achava que tinha que passar o ponto de ciências, questionário. E o aluno fazia isso. E não é isso. Então eu falei como é que eu vou desconstruir isso? Com formação. Não tenho outro jeito. Paralelo a isso o pessoal que já estava começou a mostrar resultados. Oh gente- não é assim olha o ano passado era feito assim e dava muito certo. E eu dizia sempre assim, vamos tentar. Se der certo legal se não der a gente senta e reavalía. Vê como que vai dar certo. O Roteiro foi um entrave muito grande por que eles achavam que não ia dar certo. E quando eles me mandavam tinham coisas extremamente tradicionais e aí eu chamava, orientava e eles tinham uma resistência muito grande. O primeiro Roteiro foi muito difícil. Difícil tanto para ser feito, elaborado que eles tinham muitas dúvidas até então que que podia ter ali- que que não podia. E eu lembro que esse Roteiro foi enorme assim tinham muitas páginas porque eles achavam que tinha que ter muito texto, tinha que ter sab. Exercícios extras que tinha que ter um monte de coisa que não tinha. E eu tentei algumas coisas, mas como o coordenador “ah você não pode mudar o professor”, você tem que mediar fazer com que o professor veja que existe um outro caminho, mas você não pode dizer não faça. Então foi isso que eu fiz. Eu deixei, orientei, falei olhar não é bom ter muito texto. E tal... Ah mais eu acho que tem que ter. Tá, então vamos colocar. E no segundo roteiro eles viram que não tem necessidade. Eles mesmos foram vendo e percebendo como era feito. Após aquele roteiro ser feito, estudado, tinha uma semana de oficinas. Essas oficinas, os alunos eles colocavam em prática tudo aquilo que eles tinham visto no roteiro. Como? Eles que iriam decidir. Então cada grupo tinha um professor que orientava os trabalhos. E nesta semana eles produziam e marcávamos um dia para ter uma Mostra. Então, todo Roteiro tinha uma mostra. Que também foi outro ajuste que foi feito porque no princípio – o roteiro era para ser para quinze dias. E a cada quinze dias uma Mostra e Oficina. Nós vimos que ficava muito corrido e aí, quando chegava nas oficinas – pode ser que alguns alunos não tinham aquele conhecimento. Isso foi feito ajustes – também. E os roteiros passaram a ser por mês e tinham roteiros ainda que eram por bimestre. Então a gente conseguiu fazer esses ajustes aí que eram coisas que deram muito certo, que os alunos valorizavam muito, as Mostras. Por que era quando a família vinha e a família via o quanto eles estavam aprendendo e os trabalhos deles. Os pais vinham com os filhos e falavam: olha filho e ele fui eu que fiz tal. E isso nós vimos que dava orgulho a eles. E dando orgulho a estima ia lá em cima e eles aprendiam mais.

Que tipo de apoio você encontrou nesse momento aí de reconstrução? Departamento, Gestão, Escola...

Departamento em 2015 eles nos deram muito apoio. Em 2016 eles deixaram a gente um pouco mais solto. Formação já não foram tantas eram menos.

Como é que foram as formações? Você comentou um pouco sobre 2015 as formações nas três escolas ajudaram bastante. Em 2016 isso continuou?

Foram menos. Eu lembro que nós tínhamos um encontro mensal em 2015 que era muito bom e era uma troca. Sempre tinha algum fundamento metodológico ali alguém sempre colocava alguma coisa. Em 2016 houve alguns encontros. Teve. Só que o formato já não foi muito bom. 2015 como estava sendo a implantação a troca de conhecimento é o que uma escola tinha e a outra não tinha então essa parte era muito rica e nos fortaleceu para a construção da identidade da escola. Em 2016 isso ficou um pouco repetitivo porque cada escola já tinha construído sua identidade. Então não tinha mais tantas trocas. O que a gente pedia muito? Amparo metodológico. Isso tudo mesmo. E isso tudo deixou um pouco a desejar. A gente não teve tanto amparo metodológico assim que era o que a gente pedia muito e nós não tínhamos.

Qual era o papel da Hora-atividade em relação ao Projeto?

Era fundamental. Nossa hora-atividade ela era usada para estudo, formações, mas principalmente a construção interdisciplinar mesmo, que é o que o professor tinha condições de sentar um com o outro. E trabalhar junto. Nessas hora-atividades que era onde eles tinham o maior contato com o que estava acontecendo, muitas vezes o departamento foi. Fazer essas hora-atividades lá, dando apoio e tem feedback. Aí gente? Como é que está indo? como vocês estão construindo isso? e ficava esse bate papo. O que faltava muito era retorno. Que eu sei que eu me confundi um pouco mas sei que faz parte, é bacana a gente colocar isso. Eu, como coordenadora, me sentia sem feedback.

Como assim?

É... Departamento ia lá via tudo que estava sendo feito, como estava sendo feito, mas eles não tinham uma visão assim de chegar assim e dizer “Olha, é isso mesmo, vocês estão no caminho certo, mas pode mudar tal coisa ajustar aqui, o que vocês acham de ir por esse caminho ou não? O que que vocês pensam sobre isso? A rede em si espera que vocês façam tal coisa.” Então assim não tinha; A escola ela caminhava segundo a visão da escola. Assim, mesmo com a rede ali num amparo, tudo o que a gente tinha, precisava de material mesmo eles davam, corriam atrás. Mas de feedback enquanto rede, nós não tínhamos. As três escolas no Projeto PAS tinham como linha o protagonismo e autonomia, mas cada escola tinha o seu jeito de fazer o PAS. E muitas vezes as escolas se perguntavam qual é o jeito que a rede enxerga como sendo o ideal para a rede? Ou para a escola? Ou é isso mesmo? Cada escola se constrói, mas nós somos dirigidos por uma rede então a gente tinha muito essas dúvidas.

Como é que a escola – pensando que a EJA funcionava à noite – como é que o resto da escola – manhã tarde intermediário como é que a escola via a EJA, como é que funcionava essa integração?

Olha em 2015 nós éramos uma escola isolada a noite. Não tinha muita interação, eles não sabiam muito bem o que era esse PAS. Em 2016 isso mudou. Porque eu fiz algumas horas-atividade no dia para mostrar o que que era isso, como é que funcionava e influenciou um pouco a escola, que

passou a ter os Conselhinhos. Então as assembleias que eram feitas a noite passaram a serem feitas durante o dia como Conselhinhos. Então isso foi uma influência boa e a ideia era que a partir do próximo ano 2017/18 todo os períodos fosse o PAS essa era a ideia. Só que aí eu saí. Então eu não sei se isso aconteceu ou não. Mas as professoras gostavam muito assim, elas tinham a ideia de fazer na escola o PAS em todo o tempo. Manhã, tarde e noite. A ideia era essa.

O PAS chegou a fazer parte do projeto político pedagógico da Escola?

Sim. O PPP ele em 2015 já foi colocado. Com o PAS. A noite. E o nosso plano de ação já trazia ações para o PAS, mas de maneira isolada. Assim – manhã e tarde vai fazer isso, isso e isso – e a noite no PAS tem esse outro plano de ação. Quando você lê o PPP de 2015 você tem essa nítida visão – que eram dois movimentos. Quando você olha o 2016 você vê que isso já está estudado. Assim, algumas ações que eram feitas nos períodos de manhã e tarde a gente abraçava junto e fazia a noite. E vice-versa. Então... por exemplo já houve momentos que o roteiro teve Mostra à noite, mostra de manhã, Mostra à tarde e a gente fez um dia inteiro até a noite de Mostra. Se você quiser eu acho que eu tenho isso... e eu posso mandar para que você possa olhar.

Você acha que os docentes, através das práticas – as práticas de sala de aula... tinham aderência à proposta do PAS?

Sim. Foi uma desconstrução o tempo todo. A vantagem inicial foi que todos os que estavam ali tinham a mesma motivação. E já tinham isso em mente vou ter que desconstruir tudo aquilo que eu sei até hoje. Em 2016 um grupo chegou novo, eles não tinham essa motivação e eles não tinham essa visão de que iam ter que desconstruir o jeito que eles davam aula. A vida deles inteira para se agregar e essa foi a parte mais difícil. Que foi o que eu fiz. Eu não posso chegar para um professor e dizer assim – o jeito que você dá aula é errado. Eu não tenho esse direito. Então você vai mostrando por pequenos gestos, coisas – olha quem sabe se você fizesse assim. E começou uma comparação. Eu lembro claramente disso porque nós tínhamos dois professores de cada área – um que já era do Projeto e outro que chegou.

Qual área?

De cada área. Então tinha ciências, natureza e sociedade, matemática, ciências, português... eu tinha dois de português, dois de matemática - um que já era do PAS e outro que não. Começou a ter umas comparações porque o que já estava no PAS tinha um jeito de trabalhar com a sua turma. O que não estava no PAS agia de outra forma. E aí começou a ter um questionamento dos próprios alunos que foi aí que multiplicou ainda mais a desconstrução dos professores.

Contaminou de um lado...

Exatamente. Aí eles falaram porque o professor tal faz desta forma e você não? E isso foi mudando as práticas, tanto é que quando chegou no final de 2016 – foi muito ruim. Por que todos que estavam ali queriam continuar no Projeto. Todos eles, mesmo o mais resistente deles que era o professor de Natureza e Sociedade que não vou dizer o nome. Ele era o mais resistente falava que isso não dá certo que tinha vindo para cá para acabar – ele usava muito isso, de forma bem forte em nossas reuniões – ele dizia assim que ele escolheu lá para mostrar que aquele projeto era uma enganação e que ele tinha ido lá para acabar com o projeto. Quando chegou no final do ano ele foi o mais assim ativista mesmo para lutar pelo Projeto. Fez documento para manter o grupo de professores. Infelizmente nós não fomos atendidos e acho que isso que ajudou muito para o término do Projeto que tem que ter mesmo professores que abracem.

Para manter o PAS vivo, o que era essencial?

O essencial é ter uma equipe que acredita no Projeto. Se não tiver a equipe que veste mesmo a camisa e fala eu acredito nisso a coisa não anda. E a equipe são todos. Professores, Gestão, Alunos. E rede. Então assim – a prefeitura – quando eles estavam dando todo o apoio – o Projeto era vivo. Quando eles passaram a não atentar ou achar – Ah – não serve – ou – deixar de canto e não dar apoio... O Projeto foi minguando e hoje ele é zero, Ele não existe mais. Mas a equipe tem que abraçar. Mesmo assim se a equipe em sua grande parte abraça, mesmo que chegue um profissional novo, um aluno novo – ele está imerso ali – ele vai percebendo como aquilo acontece – e ele entra no ritmo. E ele vai. Mas, se não tiver uma equipe coesa não funciona.

Você conseguiu manter a dinâmica de assembleias nos dois anos assim?

Sim. Sim. Nós...

E você chegou a ver um crescimento na participação do aluno e esses questionamentos que você falou – porque que o professor faz desta maneira. Chegou a aparecer nas assembleias?

Sim. Sim. Sim. Sim. Apareceu e nas assembleias, eles mesmos chegaram num ponto em que eles pediram. Eram feitos por assembleias mensais. Já era marcado tudo certinho, mas quando acontecia alguma coisa fora eles mesmos vinham. A gente tem que ter uma assembleia porque isso não está certo. E inclusive com alunos nossos, nós tivemos um fato assim que me marcou muito de alunos que estavam usando o intervalo para usar droga e depois voltavam. E aí solicitaram a assembleia para falar sobre tal coisa. O bom é que nós tínhamos assim um grupo de alunos que se reuniam semanalmente. Às sextas feiras, liderados por um aluno mesmo a gente nem fazia parte assim e aí eles iam colocando o que estava certo, o que não estava e nas assembleias eles que iam, falavam. Esse grupo tinha um representante de cada sala. Todas as sextas feiras eles se encontravam mais cedo falavam um com o outro e tal. Isso para 2017 já não tinha mais.

O que aconteceu em 2017 quando você saiu?

Quando eu fui saída, não é porque pedi tanto e eles não me deram, mas eu entendo que o professor é uma sobrecarga muito grande. Ele dá aula, ele planeja sua aula, ele se doa. A minha parte qual era? Era dar amparo. O coordenador ele dá esse amparo. Então assim preciso de tal coisa eu estou lá. Ou organizar tal situação eu estou lá. Quando você perde essa figura de organizador sobrecarrega a quem? Os professores. E isso foi o maior item assim tanto é que quando eu saí, eles não conseguiram manter o poder. Por quê? Por que não tinha quem organizasse, quem tirasse xerox, quem fosse ali cobrar. Então assim, nem foi culpa deles, acho que nem da diretora porque ela tem outras coisas. Então a coisa foi meio que se perdendo, sobrecarregou muito a eles – eles lutaram muito até o fim.

Você ficou sabendo dos professores...

Fiquei sabendo. Falo com eles até hoje. E eles me disseram assim que oficinas se mantiveram e conseguiram manter. Mas com muito custo porque sobrecarregou. Então ficou uma carga.

E o novo coordenador quando você saiu assumiu?

Pelo que eu sei até hoje não tem.

Até hoje?

Até hoje. Eles estão sem até hoje. Só que não é mais o PAS. Então virou – pelo o que eu sei do professor que estava no PAS acho que só tem uma agora parece que é a de Artes e uma Fund. I. Só. A outra que estava, agora ela está na coordenação de uma escola de dia. Ela não está mais também.

Você enxerga que uma escola do PAS é diferente de uma escola que não é do PAS? Rapidamente você consegue ver essas diferenças?

Perfeitamente. Porque quando o aluno ele tem o seu direito respeitado, o direito de aprender, assim de uma forma que ele entenda e que lhe faça sentido e que ele chegue a ir numa escola depois de trabalhar o dia inteiro, cansado, que não precisa ficar o tempo todo ouvindo alguém, mas que ele pode estudar com o grupo dele, trocar ideias e aí ele constrói o conhecimento pleno ele sai de outra forma. Tanto é que eu tenho vários relatos, vários, não é um não é dois, vários relatos de alunos que saíram da nossa escola e foram para outra escola bem próxima, de ensino médio, que voltava para a nossa escola para ter aula de Matemática. Por que eles não conseguiam entender matemática com aulas expositivas. E do jeito que era feito lá com oficinas, roteiro, eles aprendiam. Então eu tive vários alunos que eram ouvintes e não eram mais nossos alunos. Que iam ter aula na nossa escola toda terça-feira, por que era terça a aula de matemática no plantão de dúvida, toda terça-feira porque na outra escola eles não entendiam. Então isso é o que fica mais claro assim. Mesmo aqui, quando eu vim para a coordenação daqui (escola da Prefeitura de SP), eu imediatamente já trouxe bastante base metodológica sobre as assembleias e nós tínhamos um PEA que foi um PEA de um ano inteiro de assembleias, protagonismo e autonomia. Então desde o ano passado as assembleias já ocorrem aqui e a mudança é drástica. Então nós tínhamos muitas brigas entre eles, conflito entre aluno e professor, a escola era toda riscada, pichada, hoje não é mais, então assim não tinha nada de cartazes, trabalhos expostos porque os alunos - nós colocávamos hoje e dava as costas não tinha mais porque eles rasgavam e hoje já não ocorrem mais. Assim, é nítido que a escola que tem PAS ela se destaca porque ela privilegia o aluno.

Rapidamente então – depois de toda a experiência que você viu no PAS – se alguém perguntasse para você – porque que eu tenho que implantar o PAS. O que é muito bom e o que precisaria melhorar?

É... O que é muito bom que você olha o aluno de forma individualizada ele não é mais um. Você considera as aprendizagens dele aquilo que ele trás e ele põe ali. E ele vai no ritmo dele. E você vai protagonizar o aluno, o aluno em si, que ele traz o que ele já sabe e o que ele não sabe. Interagindo com os outros ele se supera. O que precisa melhorar. É quando você responde para uma rede de ensino fica muito difícil vamos dizer assim. Por que você tem que entrar dentro da caixinha. Se o PAS não se comporta como as outras escolas ele não encaixa ali dentro. Um fato é que os professores que ali estão, eles precisam continuar. Como a escola faz parte de um sistema esse sistema não possibilita isso. E aí não faz sentido você ter uma escola que tem seu próprio pensamento e se estrutura de outra forma, mas que em momentos tem que se encaixar no jeito que a rede quer. Esse é um travo muito grande. Por que eu penso assim que o PAS ele só não cresceu mais porque ele teve que entrar na caixinha da rede. E isso dificultou de mais tanto é que hoje ele já não existe mais. Eu acho que faltou um pouco assim de alguém que brigasse de dentro da rede. Enquanto nós tínhamos um grupo que vestia a camisa e brigava pelo projeto a gente conseguiu muitas coisas. Quando esse grupo, por força política mesmo deixou de existir, nós não

tínhamos mais quem brigasse e aí nós não tínhamos força enquanto escola que é regida por uma rede, nós não tínhamos força. Então isso daí foi o que realmente colaborou para não existir mais.

PROFESSOR A1

Primeiro gostaria que você contasse pra mim como é que você, entrou no programa no projeto, como é que foi a sua adesão ao projeto, se você estava na escola se você, enfim como é que você foi parar no PAS?

Eu vi a publicação da portaria chamando os professores que estivessem interessados de trabalhar no projeto, que tivessem perfil, e passei por entrevista conversei com a Cida, a Cida na época e a psicóloga não recordo o nome, Cris, e foi uma conversa bastante descontraída ela disseram já me conhecer, por causa do trabalho já sou antiga na rede eu não as conhecia muito bem, eu fiquei até surpresa inclusive, mas foi bem uma entrevista tranquila sem muita técnica e logo elas me disseram que entrariam em contato e foi assim que eu entrei no PAS e mais pela criatividade mesmo elas queriam alguém que não tivesse um trabalho tão pedagógico, mas com algo inovador mesmo.

Entendi, em qual escola você foi trabalhar?

Eu fui para a Escola A.

Como foi esse primeiro momento na escola A?

Foi muito bom quando cheguei lá o grupo, era um grupo de pessoas que todas passaram pela essa entrevista por essa seleção estavam todos animados uma coisa diferente porque, na rede como nós escolhemos de uma maneira diferente a gente escolhe atribui, vai pra escola e começa o ano letivo lá eu achei diferente por ter tido essa passagem pela entrevista e eram pessoas assim altamente qualificadas digamos, e escolhidas dentro de um perfil pra um projeto que tinha um sentido diferente uma razão diferente.

Que razão era essa diferente qual que era?

Era trabalhar com alunos de acordo com a potencialidade dele, mas de modo criativo e trazendo para esse aprendizado a opinião do aluno a bagagem do aluno pra que ele também fosse o seu formador junto com os professores isso assim, eu achei excelente.

Você acha que esse tipo de perspectiva se encontra em outras escolas, sendo bem direto assim esse tipo de objetivos você já tinha visto na rede anteriormente?

Não, na rede não, algumas alguns professores trabalhavam assim solitários inclusive eu mesma já fiz trabalhos solitários nesse sentido, mas sem grande adesão os próprios alunos estranham um trabalho assim,

Entendi, descreve para mim como é que se consistia basicamente a proposta do PAS na escola? Como é que era executado o currículo, como que era pensada essa opinião dos alunos que tipo de atividades você realizava enfim se quiser responder item por item.

Olha lá eu achei muito interessante porque nós fomos construindo com os alunos e com o corpo docente de acordo com as nossas observações e os contatos com eles também tivemos algumas coisas que a princípio não deram certo porque nós tentamos copiar de outra escola que já desenvolvia ou até de outras escolas fora de nossa rede mas, a nossa comunidade tinha um perfil diferente tinha necessidades diferentes quando nós começamos então as assembleias e ouvir o aluno e conversar com esses alunos aí nós tentamos inicialmente o cardápio e nós nos preocupávamos muito com o currículo em si e com a aprendizagem as disciplinas, as matérias e

fomos fazendo esse tipo de experimentação com os alunos, mas era tudo junto tanto pra eles quanto pra nós, e depois nós voltávamos a ter essas conversas com os alunos pra o que deu certo e o que não deu certo e tínhamos conflitos em relação à isso, crescíamos voltávamos para o início, e mas achei que no fundo foi bastante produtivo sim.

Que tipo de proposta deu certo que você avalia que deu certo lá com os alunos, você falou do cardápio.,

Que foi o início que depois a gente trocou

Trocou?

Nós fizemos outro tipo de abordagem com os alunos depois do cardápio que começou a dar mais certo e depois nós servimos até de referência. Por que o cardápio foi daquela da primeira escola, bom foi um roteiro de estudos que com esse roteiro nós tínhamos assim um algo mais elaborado pra trabalhar com alunos e nós pesquisamos juntos nessas assembleias quais eram as necessidades deles as deficiências deles, o que eles queriam aprender, quais as deficiências nas opiniões deles, que carências eles tinham em relação à aprendizagem e disso nós fomos montando esse portfolio e montamos com esses alunos e com os professores que atividades que conteúdos nós trabalharíamos com esses alunos, nisso aí acho eu acho que demos um ponto assim de qualidade e que o nosso trabalho deu um salto nessa fase foi muito bom.

Foi muito bom, você era professora de?

De alfabetização,

Mas como funcionava isso lá?

Quando cheguei lá, nós tínhamos duas professoras que eram da rede e que elas participaram e, depois eu soube mais tarde que elas tiveram aulas atribuídas e pelo jeito não passaram pela entrevista, ou passaram mas já sabiam que iam continuar com as suas turmas de alfabetização então desse modo eu não trabalhei diretamente com as turmas de alfabetização, mas eu trabalhei também com todas outras turmas e foi a minha primeira experiência também com ciclo dois porque eu sempre fui professora na rede de educação infantil e no máximo assim de primeira à quarta série da educação básica e foi aí que eu tive contato também com adolescentes alunos de uma outra realidade pra mim que de qualquer maneira pra mim foi um certo choque por que eles tem comportamentos bem diferentes dos alunos que eu estou acostumada a trabalhar.

Isso, você conseguiu encarar isso de uma maneira positiva essa proposta de você acabar transitando pelos dois?

Sim, eu achei que foi bom sim, inicialmente foi bom, eu acho que pra mim houve um crescimento assim profissional nesse sentido e até foi legal pra que eu tivesse essa experiência também, o que me chocou um pouco é um aluno especial que ele fazia uso de drogas que às vezes ia meio alterado pra escola e, isso pra mim foi algo muito diferente assim ser ameaçada por aluno e eu trabalhava com eles muito com artesanato fazia umas atividades criativas mesmo com eles, então levava tecidos, levava pintura, levava coisas que trabalhava com eles fora desse contexto de livros, usava a arte muito como recurso, e as artes manuais e às vezes esses alunos acabavam me procurando por que a gente também trabalhava como culinária as vezes desenvolvíamos algumas receitas e me parecia que às vezes eles tinham fome e às vezes estavam lá testando uma receita comigo, mas por que eles tinham muito interesse em saciar essa fome e nesse ínterim às vezes

também,não sei houve um conflito eu não achei muito legal ter sido ameaçada por um aluno assim que pegou a minha tesoura esse eu fizesse tal coisa com essa tesoura isso eu não achei muito bom.

Em relação a parte de formação, como é a rede de Guarulhos organiza a parte de formação de professores, você acha que havia uma suficiência enquanto política de formação?Você sentiu que houve amparo no momento em que você entrou no PAS?

Em relação a formação de professores, nós tínhamos alguns encontros específicos entre os professores do PAS que eram três escolas que estavam na época fazendo essa tentativa do trabalho, então nós tínhamos esses momentos de conversa troca de experiências, nessas reuniões e que acabamos até não participando às vezes desses encontros que tem coletivos com todas escolas da EJA tínhamos esses momentos que pra mim serviam pra formação também mas acho a rede tem até uma propostas boas de formação pra professores mas como é oferecido no contra turno e nós acumulamos cargos muitas vezes a gente não pode participar nem no final de semana as vezes no sábado em um horário mais adequado também não tem formações assim tão boas. Como eu sou mais antiga na rede nós tivemos momentos de boas formações na prefeitura, mas agora não, acho que está, estamos com essa carência.

Entendi.

É atualmente estamos com certa carência, tínhamos apoio do DOES que estava sempre conosco também durante o PAS lá no projeto e eles tinham uma expectativa muito grande em relação a nós e então eles estavam ali ao mesmo tempo nos dando apoio nos dando suporte mas também não conseguiam fazer muita coisa porque eles tinham limitações, as limitações comuns da rede que era um projeto que pedia um amparo muito maior assim nós teríamos que ter muito mais facilidades por que a gente estava experimentando coisas grande coisas além do muro da escola e , tinha essas carências assim eles tentavam fazer algumas coisas mas eles tinham limitações também e as vezes ,até assim nos sufocavam mas a gente percebia que era sem querer, precisamos num dado momento pedir até um afastamento pra que a gente pudesse pensar melhor, pra ter uma autonomia de fato.,

Internamente como que funcionava a questão da formação continuada as horas atividades, as reuniões internas, como que era usado esse espaço de formação dentro da escola para pensar o PAS?

Acho que era bastante produtivo por que mesmo nos momento antes nas horas atividades nós pensamos muito nas nossas ações, nós refletíamos o trabalho do dia anterior,planejávamos o trabalho do próprio dia, planejávamos semana um período eu acho que isso era bastante produtivo nós não tínhamos momentos ociosos lá, então era tudo muito pensado e nós fazíamos parceria entre os professores um auxiliava o outro. Eu achava que isso era muito bom embora a gente acabou construindo afinidades, então alguns professores tinham muito mais parcerias assim com uns que com outros e foi quando o grupo acabou se dividindo um pouco, por causa dessas afinidades enfim.,

Qual era o papel da coordenação nessa orquestração toda ou qual deveria ser enfim, e qual é a sua avaliação?

Eu acho que ela também entrou assim como nós, também conseguimos selecionar umas pessoas, nós participamos das entrevistas, e ajudamos também na seleção assim como nós fomos

entrevistados nós, também escolhemos que pessoas nós queríamos para trabalhar conosco ali, ouvimos várias pessoas até que encontramos alguém que em minha opinião, o perfil dela era muito positivo junto ao nosso trabalho deu bastante certo ela era uma pessoa bastante firme e bastante criativa também, ela nos ajudava bastante orquestrava bem.

Deixa-me perguntar outra coisa, você vê esse tipo, pensando comparativamente, você falou assim de uma forma muito rica a questão das horas atividades, os momentos de conversa não havia tempo ocioso, você vê que isso se repete em outras escolas, por exemplo você está aqui agora essas coisas ocorrem atualmente? É diferente?

Olha, aqui em especial nessa escola onde eu trabalho agora nosso momento de formação antes, na hora atividade mesmo é bastante produtivo a escola tem um projeto muito bom, estamos focados agora na leitura dos alunos, na escrita e é um projeto que tem desde do período da manhã até o período da noite a EJA não é excluída dos projetos da escola nós temos momentos culturais mesmo, onde toda escola apresenta mesmo a culminância de um trabalho e eu consigo desenvolver aqui nessa escola que não é do PAS, um trabalho semelhante à um trabalho que eu desenvolvia no PAS até com uma certa tranquilidade porque eu trabalho com uma faixa etária assim que eu gosto bastante, eu trabalho com alfabetização mesmo, com alunos mais maduros, alunos mais resistentes também, muitas vezes, agora estou trabalhando com eles fuxico e canções de trabalho pra gente apresentar no projeto no dia 17, que nós vamos ter aqui na escola e, muitas vezes quando eu marco com eles, esses dias olha, nesse dia vamos confeccionar um fuxico então eu tenho alunos que faltam, por que eles querem mesmo o trabalho sistematizado de lousa de copiar de escrever no caderno quando nós temos que aprender uma música, cultural de trabalho ou fazer mesmo algo mais manual muitos alunos não querem participar (risadas), mas o trabalho aqui é bom, mas assim no pós não, e mas se tenta tanto da parte da gestão a coordenadora está sempre conosco temos materiais inclusive que são iguais para todos os professores a gente recebe uma pasta, a gente recebe uma material pra fazer um plano mesmo, um planejamento semanal, mensal, tudo dentro da proposta da escola, mas eu sei que isso não acontece em todas as redes, mas eu tive a sorte de que todas as escolas que eu passei com EJA, o trabalho foi muito bem pensado e elaborado nesse sentido.,

O que você destacaria de ponto positivo no PAS no tempo que você ficou e ponto negativo, o que faltou?

Eu acho que faltou segurança porque, por exemplo nós queríamos sair dos muros da escola literalmente que nós conseguimos fazer que eu me recordo uma vez só que a gente abriu o portão com uma escola de samba, com passistas, com os alunos tocando e fomos para as ruas mesmo fizemos ali uma atividade cultural com esses alunos, mas nós somente nós. Eu acho que como a prefeitura é grande é ampla tem vários setores que a gente pudesse ter tido maior segurança nesses eventos também com relação a nós professores também estarmos ali, mas acho que essa é uma carência que tem mesmo nas redes, aqui na escola por exemplo nós temos o controlador de acesso mas que nós sabemos que ele controla o acesso e que ele cuida do prédio, não há quem cuide por exemplo da segurança dos funcionários, que estão na escola e também não dos alunos eu acho nesse sentido faltou na questão da segurança, deixa eu ver e apoio material, mas não materiais comuns coisas corriqueiras, coisas comuns de escolas mas se nós estávamos fazendo um projeto inovador, nós teríamos que ter coisas inovadoras eu acredito teríamos que ter recursos muito disponíveis pra gente trabalhar com esses alunos, não na escassez mas que de fato a gente pudesse trabalhar com eles com coisas diferenciadas mesmo, assim como, mais informatizado

enfim que a gente tivesse mais coisa que a gente pudesse trabalhar não tanto na escassez como a gente está habituado.,

Positivo?

Então positivo,eu gostei de trabalhar apesar de a gente ter tido os conflitos, que falei que depois a turma acabou se dividindo em dois grandes grupos de professores mas eu achei muito produtivo trabalhar com uma equipe assim de professores que estivessem tão engajados mesmo,em um fazer pedagógico onde todo mundo estava extremamente interessado,mesmo quando o grupo se dividiu a gente percebia que o grupo B, que claro que era do grupo A(risadas), o grupo B também tinha muito interesse de trabalhar com os alunos e que o projeto desse certo, e trabalhar nessa qualidade mesmo de que estávamos fazendo então eu achei que isso foi bastante positivo e hoje o saldo de tudo isso é mesmo que eu estando fora do projeto não tenho informações de como anda o PAS por exemplo, o que eu soube que não estava mais no mesmo molde, mesmo assim tenho contato com esses professores do grupo A e do grupo B, e que isso também saiu, que isso extrapolou os muros da escola e hoje em dia nós ainda temos boas relações isso é, eu achei assim muito bom, bastante positivo eu acho que foi uma semente plantada que onde quer que esses professores estejam serão professores que estão levando o PAS dentro de si.,

Você acha que então, aquela a experiência pedagógica do PAS reflete no que você é como professora hoje?

É eu acho que está intrínseco ,na verdade acabei sendo escolhida por este perfil do PAS e o PAS também acabou esticando dentro de mim nesse sentido por que era algo assim ,que acabava trabalhando fazendo atividades com os alunos de uma maneira até achando que eles estavam sendo clandestina que de repente fazendo atividades com alunos, que eles não gostam muito, que na verdade eu estava insistindo com eles ,e no PAS eu tinha autonomia pra fazer essas coisas, de fato eu podia fazer essas coisas com um grupo que escolheu pra estar ali comigo isso foi excelente e agora quando eu proponho essas atividades para os alunos eu sei que eu posso propor que há mesmo um apoio pedagógico pra isso.,

Defina o que foi o PAS em poucas palavras.

Foi uma tentativa da prefeitura de Guarulhos de transformar porque pelo que eu soube essas três escolas seriam como mesmo a semente para que depois as demais escolas, de trabalho com EJA e também com trabalho com as crianças e na educação infantil que se transformasse era pra que toda a rede de Guarulhos fosse um grande PAS, é uma pena que não deu certo na minha opinião eu acho que daria muito certo, porque, é uma pena que ficou só.

PROFESSOR A2

Queria que você falasse para mim como é que você foi parar no PAS. Desde o começo. Se você já estava na escola ou você fez a seletiva enfim, como você foi parar no PAS?

Eu comecei a me sentir muito na minha aula, eu comecei a me sentir estagnada. Eu comecei a ver que as vezes eu falava uma coisa e muitos não prestavam atenção. Eu achava que tinha que fazer alguma mudança. E comecei a ficar incomodada, eu comecei a querer mudar assim de alguma maneira. Eu queria mudar o jeito da aula das coisas. Eu percebi que o último ano antes de ir para o Projeto, eu estava na escola José Maurício, junto com o professor Cesar de Inglês e a gente fez um projeto junto. Juntou eu, professor Cesar e a professora Mirela de Ciências e a gente fez um projeto? Iscas. Então ele cuidou de algumas coisas, eu cuidei do mapa-múndi, a gente fez com os alunos e isso teve um envolvimento muito grande e uma participação daqueles jovens que geralmente ficam dormindo ou incomodados com a aula ou saem para fumar direto. Então teve uma participação destes jovens enorme e isso me motivou. E quando eu soube do Projeto eu falei – Bom de repente trabalhar com esse tipo de formato pode ser um novo caminho e foi aí que eu fui para o Projeto.

Você trabalhava na EJA antes?

Sempre trabalhei, desde que entrei na Prefeitura eu sempre trabalhei com EJA.

Que ano que foi?

2008.

Você é professora de...

Professora de Artes.

Você passou por quais escolas em 2008?

Eu passei pelo Manoel Resende e lá foi onde comecei e depois a gente fazia. Artes tem muitos polos. Então, eu não me lembro, acho que estava junto com o Chico Mendes que depois fechou, fui para o Amador Bueno, Crispiniano Soares, José Mauricio... Muitas escolas...

Então você ficou sabendo do Projeto e resolveu se inscrever...

É isso.

Foi em 2014?

2014.

Você conhecia a proposta do Projeto? Você sabia o que era?

Sim. Eu li todas as informações do projeto, depois eu fui atrás do José Pacheco, olhei a Escola da Ponte, fiquei bem, falou de quebrar parede assim... Achei bem inovador e me instigou com isso.

Como é que foi esse começo na escola A? Já que... a escola era um Projeto piloto depois da escola C. Como é que foi esse começo lá?

Bom, foi bem. Estar disponível. Estar aberta para esse começo. Foi bem diferente, eu acho que as primeiras assembleias que aconteceram foram “Nossa”... Acho que é por aí mesmo porque a

gente não tem noção de como vai ser. Então a gente começou a fazer. Conta desde as nossas ideias, o cardápio e tudo isso?

Sim.

Bom, a gente começou primeiro com o modelo que a gente já tinha da escola C. Vamos ver o que dá certo nisso e se vai funcionar aqui. Então a gente começou com esses cardápios propondo atividades, fazendo assembleia, vendo o que que eles traziam, o que que eles queriam. Primeiro a gente colheu tudo isso, a gente fez uma sondagem com eles para saber o conhecimento que eles poderiam trazer e a gente montou esse cardápio que foi feito ali a escolha. Teve muita resistência dos mais acomodados assim que eles não queriam sair da sala, dali, do canto deles, da cadeira. Era como se tivessem aquele espaço ali e foi um trabalho bem de conscientização. Até da gente. Eu me senti também nesse processo de perceber que dá para fazer diferente.

Como é que era esse envolvimento do grupo de professores assim... Como é que funcionava essa dinâmica entre os professores?

Então... o envolvimento dos professores é fundamental. Eu acho que o que faz acontecer também é essa troca. O que que você vai dar, o que é que nós vamos fazer... E sempre conversando. Um planejamento praticamente diário. A gente começou sem coordenador, então a gente tinha que conversar muito. E eu tinha que saber o que os outros estavam trabalhando para a gente caminhar na mesma linha. Então teve uma troca muito grande dos professores nesse processo.

Nesse momento o que era importante garantir? Quais princípios do PAS eram importantes garantir? Pensando o currículo, pensando a prática, ...

Eu acho que o principal era fazer o aluno perceber que o importante são as perguntas que ele vai fazer. Então a gente percebe isso na assembleia. E o quanto essa autonomia dele - de poder estar à frente - falar, dar voz a ele, é muito importante. Então eu percebi que na assembleia - na primeira. Que a gente fez, era um ou outro líder. Tem alguns líderes já naturais ali - que sempre falam na sala. Esses são os naturais. Mas foram surgindo outras pessoas - que ficavam as vezes primeiro intimidados, depois com aquela vontade de falar. Então eu percebi que essa autonomia deles se colocarem ali na frente, de se expor, de jogar as ideias e ver o que é que dá... aquelas vontades - aqueles sonhos. Tudo aparece ali.

E como é que funcionou depois? Depois do cardápio... enfim - como é que foi o processo todo de desenhar o PAS?

Então, o cardápio, a gente percebeu que começou a ter os jovens como eles. Tudo é um processo. Eles não sabiam muito bem então eles iam na onda. Então a gente percebeu assim eles não escolhiam porque eles estavam interessados mas escolhiam porque os amigos estavam indo porque estava junto. Outra coisa é a gente também percebeu que a gente não conseguia finalizar as matérias. Por exemplo, se eu comesse com uma aula com o cardápio e essa aula tivesse um segmento, ficava muito complicado eu conseguir identificar quais pessoas tinham ido nessa aula, quais não tinham e as vezes no dia que eu propus um outro cardápio que seria a continuação da minha aula alguns alunos eles estavam de repente interessados em assistir a aula de português naquele dia. Então eles iriam perder. Então comecei a perceber e todo mundo, não. Os alunos também que tinha uma falha na continuidade da proposta. E aí depois a gente eu não sei se foi antes ou se foi depois. A gente foi visitar uma escola que tinha um Roteiro. Que a gente começou a perceber que de repente se a gente fizesse um Roteiro de estudos com o que eles querem ali -

com tudo o que foi proposto na assembleia a gente montasse um roteiro com todas as matérias juntas ali – uma sempre complementando a outra e o que o colega está dizendo ou aprofundando – e de repente aprofundava em Arte alguma coisa que o professor de Português só pincelava. Então a gente teve essa comunicação de montar isso.

Então como fazer esse roteiro? Qual seria essa linha?

Então a gente foi visitar uma escola não lembro o nome da escola que a gente foi visitar para ver o Roteiro. Que é uma escola também que segue essa linha do José Pacheco. E a gente viu lá funcionando na EJA. A gente foi lá visitar essa escola e a gente viu lá. Sem parede. O pátio enorme – praticamente três salas juntas – grupos de alunos em mesas de quatro pessoas mais ou menos em média quatro pessoas com notebook. Para pesquisa com livros numa outra mesa – a professora sentada numa mesa ali – atendendo... Quem chamasse ela ia... E eles trocando, eles pegando aquele roteiro e estudando sem uma linha cronológica. Com uma liberdade de trabalho e uns três professores mais ou menos ali também juntos. Não era só uma. Então tinha outras matérias ali assessorando esses alunos nesse roteiro. E a gente percebeu que um modelo. Dava para fazer. E os alunos a gente conversou com eles e eles gostavam muito...

Vocês chegaram então a implantar isso na escola?

Sim. A gente partiu do que a gente viu para implantar sim esse roteiro.

E com é que funcionou essa implantação?

Os alunos gostaram muito, foi muito bom nesse sentido assim, eles gostam dessa pesquisa. Porque o roteiro ele proporciona ao aluno buscar muita coisa. É só uma linha mestra, então o aluno é que vai buscar tudo aquilo. Com os livros, com o acesso. Na escola que a gente estava não tinha internet. Então a gente tinha que nutrir os alunos com essas informações. Então como que a gente ia nutrir? Vou falar assim da minha matéria. Então como que eu ia fazer com que o aluno, que aquele aluno partisse de algumas informações que eu achava importante ele saber só que não tinha pesquisa. Então eu selecionei alguns livros, levei para pesquisar imagens, vídeos, documentários. Então nas salas tinha o telão que a gente, todo mundo tinha o seu notebook e a gente colocava lá e eu selecionei alguns vídeos e ele era nutrido por tudo aquilo e depois ele tinha lá o roteiro para resolver. E se a gente percebesse que o aluno queria mais a gente trazia. A gente levava para ele.

E o roteiro durava mais ou menos quanto tempo?

A princípio durou quinze dias. E aí a gente percebeu que colocou muita coisa ali e que podia ficar mais tempo então a gente durou quinze dias o primeiro – no primeiro momento assim ... se estendeu um pouquinho. Eu sei que os outros a gente resolveu fazer no formato bimestral. Então durava dois meses. Então a gente fez um roteiro mais extenso porque aí tinha um aprofundamento maior. A gente percebeu que os primeiros roteiros ficavam sempre um arzinho de eu quero mais. Mais sobre isso. Aí os outros duraram mais e foi muito bom.

Os outros professores participavam?

Todos os professores participavam e cada final de roteiro tinha um fechamento – a gente chamava – o Fechamento do roteiro. O Fechamento era diverso. Então teve fechamentos que a gente fazia aberto para a família, então a gente pegava todos os trabalhos que eles tinham produzido e a gente fazia a comunidade podia ir e ver o que estava acontecendo e eles expunham.

Tinha no pátio as vezes a apresentação de algum trabalho deles, de todo o mundo sempre tinha um fechamento desse roteiro. E todos os professores estavam envolvidos até professora do Ciclo I. Que se envolvia sim e a gente fazia também alguns “aulões”, assim, no pátio. Ficava as vezes três professoras com os alunos e a professora de Ciclo I as vezes se via tendo que responder dúvidas do Ciclo II ela ficava meio insegura mas via que fluía assim. E ficava feliz, dava uma satisfação – por que as vezes a gente pode ser sugado mais. E a gente pode tirar mais da gente e a gente troca bastante.

Qual que era o papel das reuniões, das formações para que tudo caminhasse?

As formações como a gente tinha, as formações com as outras escolas que a gente conversava e trocava experiência e isso ajudava bastante a gente nortear. A gente percebeu também que por exemplo que o sistema de cardápio não tinha dado certo em outra escola também que tinham passado aquilo que a gente passou e isso vai deixando a gente bem mais tranquilo, por que a gente estava no caminho. E as nossas ideias acho que também contribuíam bastante.

O que vocês faziam nas Horas-atividade? Era bastante útil as Horas-atividades?

Então, eu acho que assim, o que eu senti em mim assim é imprescindível. A Hora-atividade para a gente era assim, a gente aproveitava todo o tempinho que a gente tinha com a equipe para discutir, para ver o que estava dando certo o que não dava, o que precisava mudar. Essas reuniões nossas infelizmente tem uma visão da escola que o planejamento é só aquele horário... ou a nossa reunião é com todos... Eu sentia que a gente precisava de mais tempo sendo juntos os professores para a gente poder se comunicar e trocar essas informações. Eu sentia falta de mais tempo junto com os professores para preparar porque tudo é feito coletivo. Não é a minha aula, não é. Eu percebi que eles estão precisando de alguma coisa eu vou e monto uma aula. Não é assim. (No PAS), eu quero dar alguma coisa, eu converso com a equipe toda. Então esse diálogo com a equipe toda é muito importante. Eu senti um pouco de falta. A gente meio que brigava para ter esse horário.

Você ficou três anos no PAS? 2015/16... Então você acabou vivendo as transições. De uma equipe para a outra, de um ano para o outro. Como é que se davam essas transições?

É... Então... Depende muito. Do professor mesmo. Por que a gente percebia que as vezes tinha um professor que entrava um indivíduo novo e ele não queria, não queria mudar o jeito dele. De trabalhar. Tinha aquele pensamento e ele falava – Ah... assembleia... vai reunir todo o mundo lá.... Vamos falar na sala mesmo. E começou a dar uma travada. Por que aí você percebia que por mais que a gente estivesse unida com outros grupos um ou outro professor se distanciava desse processo. Queria dar a aula ali e o aluno, eu percebia e tem alguns alunos que são resistentes também, principalmente, na EJA. Porque na EJA os alunos vêm daquela escola tradicional. Daquele modelo que o professor é o dono do conhecimento e o professor é o que tem que conduzir tudo. E nesse sistema de roteiro o professor ele é o mediador. O professor ele é horizontal, ele não está ali com todo o conhecimento e ali eu sou mais uma só. Eu sei um pouquinho mais, eu posso ajudar. E aí também para o professor sair desse patamar que ele acaba se colocando é um processo meio difícil também.

Qual é o papel da coordenação nessa condução toda?

Então, a gente teve uma coordenadora. E ela teve um papel muito importante assim. Eu achei que ela teve um papel, ajudou muito a gente. Porque o coordenador ele vai alinhar tudo isso. É ele

que vai ter sempre aquela postura. Não, olha vamos lá! Quando o aluno vem reclamar porque é um ou outro sempre vai reclamar, então é o coordenador e se ele estiver firme no papel junto com a Gestão, eu acho que eles são também. Se eles não apoiarem o coordenador fica difícil. Se a direção falar, olha se o coordenador tiver vontade eles vão ficar. Não, fazer no pátio. Mas faz muito barulho. Aí também não tem jeito é só o coordenador. Agora o coordenador apoiado pela direção, pela gestão, o negócio vai sim.

E vocês tiveram Coordenação todo o período?

Não. A gente no começo a gente não tinha coordenação. Então a gente mesmo se coordenava. É desgastante para o professor porque além de todo o trabalho que a gente tem que ter. Porque a gente trabalha muito mais nesse processo.

Quando não tem coordenador...

Quando não tem coordenador e no roteiro também. Porque nós vamos pesquisar ali. Por que o aluno traz. Ele monta o currículo não é a gente. Ele que traz o que ele quer saber, os porquês dele. E a gente vai atrás daquilo. Então por exemplo, ele vem falar de algum assunto, por exemplo o meio ambiente o que ele quer fazer, ele está vendo que no bairro dele o rio está morrendo e ele vem com aquele problema e aí você vai lá ver no que que a arte pode ajudar nisso. Eu posso contribuir para esse conhecimento. Então a gente pesquisa muito. Quando não tem coordenação a gente além de todo esse trabalho que a gente já tem a gente vai ter que estar ali organizando, vai ter assembleia – como vai fazer. Está aí com um tempo mais livre vai, monta tudo para fazer. Então dá muito mais trabalho assim para a gente. Quando veio a Coordenadora A ajudou bastante. Ela coordenou, então ela ficava fazendo a chamada coletiva que a gente não tinha diário. A gente não preenchia diário, nada. A gente montava o roteiro e o roteiro era o nosso conteúdo. E tudo que a coordenadora fazia era a chamada de todo mundo. A gente fez sondagem – a gente tinha que fazer uma prova - pelo menos para saber o básico – onde eles estavam. O que que era o conhecimento deles para ter uma noção de onde a gente estava pisando. Então a coordenadora ajudava bastante. Sem a coordenadora a gente teve que fazer em 2017 praticamente tudo sozinho. A gente ficou sem o ano todinho. Sem a coordenadora, porque ela saiu da prefeitura.

Como é que foi esse ano?

Então, foi um ano que a gente teve que coordenar tudo, a gente elegeu os coordenadores. Então quando se estava em tempos ociosos eles que coordenavam, iam atrás da lista, faziam a chamada, organizava tudo. A gente montou portfólio com foto. Então era a gente que ficava ali sim. Porque a coordenadora registrava tudo em livro. E como a gente ia ter esse registro. Então a gente fotografava bastante, colocava-se, tinha um responsável para registrar. A gente se revezava. Quem não estava em sala. Ficava com a gente ali dando suporte. Quando tinha assembleia arrumava tudo. A gente chamou várias pessoas para dar palestra, falar, Então as vezes a gente mesmo ia ligava para o palestrante. Teve o problema na aprovação dessa nova jornada de trabalho e aí todo esse alvoroço.

A reforma...

A reforma. A gente chamou um advogado trabalhista que estava a par disso para mostrar para os alunos. Então a gente foi atrás. A gente que ia atrás dos palestrantes, ligava, marcava, ... A Vanessa conhecia um aluno que trabalhava numa garagem de ônibus, era motorista de ônibus, então ele conseguia ônibus bem mais em conta para a gente. Os passeios que a gente fazia fora,

ela que ajudava com o ônibus que ia atrás. A gente virou cada um coordenador do seu... das coisas ali.

E funcionava?

Funcionava. Sim.

E a partir desse ano de 2017 qual que era o papel do DOEP? Eu queria que você falasse dos anos – do começo até o final – qual era o papel do Departamento, da Prefeitura, da Secretaria – na organização do PAS.

O começo em 2015, eu senti bastante apoio da Secretaria. Eles faziam bastante reuniões com o grupo das escolas, de todos os professores e coordenadores, gestor, as escolas envolvidas – as três escolas. A gente se reunia, tinha bastante troca, eles iam na escola, observavam... iam periodicamente – não sei te dizer a frequência, mas eles iam no ano umas seis vezes – na média – para acompanhar e iam na sala ver o processo... Depois de 2016, teve um pouco menos reuniões eu achei. Mas tinha o suporte deles, ainda iam lá e aí começou assim a ter algumas. Sabe quando a pessoa não entende o que está acontecendo. Eu não sei a gente começou a levar bronca sabe. Olha, vou lembrar, eu não lembro direito. Eu sei que a gente levou uma bronca lá deles não lembro por que que foi. Aí ficou um clima estranho. Se intrometeram num processo ali que a gente estava fazendo. Uma intromissão. Que aí eles pararam de ir um tempo.

Isso em 2016.

É. Em 2016 ou 2015 no finalzinho. Não lembro direito Tiago. Mas a gente pediu que eles mantivessem a distância por que estavam interferindo no nosso trabalho. Crítica – de fora -. Sabe quando a pessoa não consegue ver o processo nem entender. Teve alguma coisa assim. Aí eles pararam de ir um tempo. Tinha ainda as Formações e eu senti que foram largando assim. Deixando a gente meio que – à deriva.

E depois em 2017?

Aí em 2017 teve uma nova a turma que veio se inteirar de tudo. Eu percebi que teve até a gente queria que continuasse o Projeto e a gente levou todo o Projeto para eles, colocou todo o processo, marcamos uma reunião lá, falamos. Depois eles falaram que não iam mexer por enquanto iam observar e aí ficaram observando a gente e depois veio a negativa que não iam continuar. Por que eles queriam continuar com outro nome, talvez. Mas o Projeto como era assim, o PAS não ia continuar, não há interesse. Eles justificaram que tinha evasão, muita evasão. Aí o que a gente chegou a argumentar foi que a evasão não é parâmetro para a EJA. Tem muita evasão, mas também tem muita matrícula. A gente tinha lá era sete salas e chegamos a ter onze salas lá. Duas de Ciclo I e nove de Ciclo II. Então tinha evasão? Tinha. Mas era determinada época do ano, quando chega outubro e novembro e aqueles trabalhos informais crescem e eles vão embora. É uma característica da EJA mesmo essa evasão. E não justifica. Teria que ver o conhecimento. Que os alunos, ficaram muito autônomos. Eles começaram a propor atividades que eles foram dar aula em outras salas. Eu tinha aluno que não sabia ler, por exemplo, que lia com muita dificuldade, mas era quase um engenheiro. Por que ele desmontou um brinquedo que ele viu, que ele queria fazer igual. Ele ficou dois anos para fazer um igual ao brinquedo que ele tinha feito numa praça, montou e quando ele montou ele trouxe para a gente e ensinou todo mundo da sala a montar e ele falou que vende que nem água aquele carrinho. E ele deu uma aula para a gente e eu fiquei impressionada... O quanto aquele aluno, toda a limitação que ele tem na

escrita, conseguia fazer aquele brinquedo. Eu tive dificuldade. Mas nossa, ele inventou ferramentas. Ele precisava de um – eu descobri que até tem um negócio... uma pontinha dentro como se fosse uma rolhinha com prego assim na ponta para furar a pet. Ele que fez.

E aí na evasão o que mais alegavam em relação ao PAS?

Que era um projeto de um outro partido. Que não iam continuar um projeto que era de um outro partido. Porque era a menina dos olhos do Secretário da educação. Que abraçou a ideia. Na verdade, esse projeto surgiu na escola C - e veio dos alunos e tinha tudo isso que veio dos professores e veio do chão da escola. E eles levaram esse projeto para a Secretaria e o Secretário da educação, o Moacir, abraçou a ideia e falou vamos lá. E eu não sei se é por isso, mas. E a gente levou o portfólio para eles tudo e não houve meio... E como é que pode justificar na evasão? Mas não teve conversa. A gente até sentiu uma coisa assim. Então já tá decidido. Então não adianta se eles forem falar. Já está decidido. Então não teve muito diálogo.

Você achava importante que o professor fosse selecionado para o Projeto?

É importante. Por que pega aquela pessoa que quer trabalhar dessa forma diferente. Por que dá trabalho. Dá trabalho para o professor, ele tem que pesquisar, mudar o jeito dele, mudar o jeito dele de ver o aluno. Ele tem que querer se transformar entendeu. Então o começo deu mais certo, lá para 2015-16. Em 2015 deu mais certo por que todo mundo que estava ali tinha lido o projeto. Todo mundo tinha lido tudo o que era implicado no Projeto e [se] colocado a disposição. Depois vieram pessoas que foram colocadas ali.

Precisavam ser ganhadas...

É. Precisavam serem ganhadas e a gente precisava conquistar, mostrar para eles o que tem uma equipe. Até teve professores bons, comprometidos até. Mas uns não. Então você percebia. Fica nítido quem não trabalha e quem não quer trabalhar no Projeto. Por que ele não quer ir para a assembleia, não quer ir. Não vai mudar o jeito e o conteúdo dele. Em 2017 foi pior ainda. Veio professor que a gente falou assim – “Ah projeto é ... Grécia Antiga?” Ele dava o que queria ali e não queria participar.

Deixa eu perguntar uma coisa, duas coisas para encerrar. Você percebeu que dada a sua experiência com EJA realmente é diferente a experiência do PAS? Comparado com as outras escolas? E o que era diferente?

Ela é diferente porque a gente meio que ensina para o aluno política. O que que é a política. Você ensina para o aluno que ele pode falar. Que ele pode falar os medos dele, os anseios dele, o não conhecimento dele... E coloca a gente no mesmo patamar porque a gente também pode falar, eu não sei eu vou pesquisar, descobrir o que é. E no outro modelo a gente é dono do saber, já prepara a aula, já sabe tudo o que vai falar e o aluno questiona muito pouco. Esse envolvimento do aluno, esse empoderamento dele. Ele tem poder. Ele pode ir lá. Ele pode falar, colocar as dúvidas dele, os anseios dele. E criticar. Se uma lei não está legal, uma lei eu digo, uma regra da escola por exemplo. Ele pode ir lá ele pode falar e vai ser ouvido e vai ter seu espaço para ser ouvido. A gente teve ali pessoas muito tímidas quase não falavam ali em assembleia e começaram a ter esse envolvimento. Eu percebo que a escola modelo tradicional ali que a gente fica na sala o aluno

acaba ficando acomodado e só recebendo e não tem esse envolvimento. E ele quer o melhor da escola, ele quer levar a família, ele quer mostrar para os filhos o que ele está aprendendo.

E você levou, o projeto acabou mas conta para a gente. Você leva essa experiência com você para sempre?

Levo. Agora eu estou em outra escola no EJA também que é o Crispiniano Soares e a gente já está querendo. Não dá mais para ficar. A gente não cabe mais naquela caixinha. A gente fica muito maior que aquilo. Tanto com a EJA e então a gente já está com um movimento que a gente vai fazer juntos. Que peça que a gente vai fazer e a professora de português ajuda aí com o texto, o professor de inglês ajuda aqui com os livros e a gente vai, acaba envolvendo quem está aberto. Sempre tem quem não está. Sempre tem. Mas a gente acaba com um ou outro professor e acaba tendo um Projeto assim. Eu não consigo ficar mais só no (...) - e outra. Eu mudei o meu jeito assim de abordar os alunos – então eu começo esses desafios – o que vocês gostariam de aprender? O que que é o seu sonho? Eu quero saber o que que eles querem – o sonho – o que eles gostariam. Então eu instigo muito as perguntas – eu mudei esse olhar assim... É quase uma assembleia (risos mútuos). Uma miniassembleia. E no Estado que eu tenho... Que eu dou... lá eu estou como Vice (...) no Estado – eu também, eu quero o Grêmio. Pego o Grêmio e vamos lá! – O que vocês querem? – Vamos ouvir os amigos? – Vamos ouvir a sala? – O que que a sala quer? Está legal a aula – o que não está – o que vocês querem aprender? O que vocês querem mudar na escola? Então também fica esse movimento assim – eu quero – eu fico instigando os alunos para ver no que eles se incomodam... E já está tendo muita ideia bacana.

Legal... rapidamente assim – O que que foi de muito positivo, não é? No PAS – e o que precisaria ter sido melhorado.

Foi muito positivo. Foi, eu percebi o quanto esse aluno progrediu quanto a autonomia era desenvolvida de fato. De fato. Eles ficam muito mais donos de si e muito mais confiantes assim de. E aí aprende. Eles não percebem o quanto eles aprendem. A gente teve aluno que voltou, foi para o Ensino Médio, passou. E voltou para a escola para contar como tinha sido, como é que foi lá. E quanto, eles perceberam o quanto eles tinham progredido nesse conhecimento deles mesmos. É pessoal. O que precisava melhorar? Precisava ter envolvimento. Da Gestão. A Gestão é importante. Por que se o diretor, o Vice, como eu, eu acho que o coordenador se inclui aí, não tiverem.... É abraçar. Porque muitas coisas a gente. Aquela burocracia a gente não tem que. Tem que deixar de lado. E na burocracia as vezes eles se pegam na burocracia. Eles querem diário. Eles querem um planejamento duas vezes por ano – no começo e no meio. Eles querem a nossa hora-atividade – que é importante para a formação, mas querem restringir esse horário – tem que dar um horário para o professor coletivamente mesmo criar o material. Então precisa que a Gestão apoie. Que a Supervisão – eu acho que o papel da Supervisão também acabou. Alguns professores não entendiam o Projeto e acabaram. Chegando. Às vezes você chega a ir para a escola em algum momento – por exemplo no momento que, as vezes até não deu certo uma atividade, o que pode acontecer e eles foram embora. Sei lá. E vê uma coisa parcial e faz um julgamento do Projeto. Quem acompanha o Projeto de fora – o supervisor – ele tem que ir vai uma semana, três vezes por semana ou vai no mês – sei lá... Esporadicamente.... Tenha um olhar mesmo desse processo, do projeto. Para ver a construção. Acompanhada de fato. Não tenha uma visão isolada e julgue. É tu precisa ter um olhar diferente dessas pessoas.

COORDENADOR ESCOLA B

Há quanto tempo leciona na Prefeitura de Guarulhos e a quanto tempo é coordenadora?

Estou na Prefeitura de Guarulhos já vão fazer dezoito anos e tenho dezenove anos de magistério, como coordenadora do noturno específico estou desde 2014. E começou com uma experiência nova essa trajetória já vinha do magistério, aí em 2015 veio o Projeto PAS como uma proposta de inovação e de reflexão com a prática na EJA. Como a escola foi contemplada para participar desse Projeto nós – enquanto equipe – nos lançamos a tentar novas alternativas para conseguir alcançar e estruturar uma EJA voltada verdadeiramente para um perfil do aluno adulto.

Você foi coordenadora antes alguma vez?

Não. Apenas professora. Participei do Projeto de recuperação paralela para alunos do Ciclo II...

Sua experiência de coordenadora foi para ser coordenadora da EJA logo...

Já foi. Já fui professora na Rede estadual – de recuperação de Ciclo – alunos maiores de dezesseis, de quinze.

Como é que foi esse ano de 2014, antes do PAS?

Em 2014 nós nos estruturávamos como uma escola qualquer. Não havia uma reflexão ainda bem madura, em relação a como nós poderíamos atingir ao aluno adulto. Então nós tínhamos aula de cinquenta minutos. Nós tínhamos, não havia muita abertura ainda na conquista de conversar com o aluno de pontuar o que ele gostaria de ter. O que não gostaria de ter. Então nós tínhamos como experiência o perfil que nós já o que os professores já tinham de experiência na Rede estadual. Na questão da própria estrutura. Mas aí com o PAS nos deu uma certa liberdade de refletir sobre isso.

E como foi essa adesão ao PAS? Como é que a escola aderiu ao PAS em 2015?

Então, no final de 2014, as diretoras foram conversar com o DOEP. Que queria começar a nova proposta e aí a nossa escola foi contemplada tanto pela condição do espaço e por já ter EJA e a diretora já ter uma experiência em EJA em outra rede, mas que ainda não foi uma surpresa a princípio. Porque saiu depois um comunicado – uma circular – falando das três escolas – que mais duas escolas seriam contempladas com o PAS, aí dentro delas estava a escola B.

Havia uma discussão entre os professores para aderir ao PAS ou não houve nenhuma discussão?

Então – foi proposto na Rede que os professores que tivessem interesse em participar e montar o projeto fizessem uma inscrição para fazer uma entrevista em que iam ver o perfil desse profissional. Que teria de ser um profissional mais inovador - um profissional que fosse capaz de quebrar paradigmas – acho que essa era a proposta inicial. Alguns professores fizeram a inscrição para participar dessa entrevista e outros não. Teve colegas então que não resolveram não se inscrever. Até por que alguns deles se colocaram que não teriam o perfil. Então em 2015 começa o PAS aqui na escola B e aí com esses professores que se inscreveram. Os selecionados – os contemplados vieram para cá.

E como é que começou para você assim quando falaram, olha vai ser o PAS? É você teve algum tipo de formação específico, houve uma é a pergunta anterior, acho que é em atenção

à pergunta anterior. Você se sentiu preparada para ser coordenadora da EJA? Quando você veio? E você se sentiu preparada... quer dizer... você teve uma formação anterior ou você teve que aprender mesmo?

Aprender no processo. Não teve nenhuma orientação anterior, tanto que o que foi o norte inicial foi já, o PAS já acontecendo na escola C. E foi nosso primeiro perfil. Tanto que a coordenadora dessa escola foi que deu as orientações, falou o que era a rotina na escola dela que foi nosso primeiro norte para acrescentar, aqui na escola B.

O que você achava dessa ideia?

Eu que tenho pensamentos anarquistas. Confesso, acredito numa educação que é social que a educação pode mudar não o mundo como um todo mas pode fazer suas diferenças na vida de alguém, eu gostei. Por que deu a liberdade. Que quando fala que uma escola é projeto, o nome já diz o que é projeto? É projetar-se. Jogar-se. Lançar-se. Arriscar. Ter algumas audácias. E muitas vezes o fato de não ser projeto, te limita.

Deixa eu te perguntar uma coisa – Você como coordenadora.... Como é que funciona a política de formação da Rede?

Então – Desde quando estou como coordenadora já teve vários perfis de formação.

Me fala um pouco sobre isso...

Em 2014/15 a proposta era grupo de estudos. Na qual o meu grupo ficou na questão dos conflitos de gerações. Aí em 2016 foram algumas temáticas que eles levantaram a nossos coordenadores de EJA, quais temáticas a gente achava que era pertinente estar trabalhando.

Aí em 2017 teve uma nova reestruturação, um novo orientador que já focou algo mais, vamos dizer, mais teórico. Um fator mais teórico, nas nossas formações e hoje já estamos com outro perfil de formação.

Você tem alguns desses ciclos de formação – algo que você poderia falar especificamente? Do PAS?

O que nos foi proposto, não só a mim, mas às duas outras coordenadoras é que nós, a gente acabou fazendo uma formação explicando para as demais coordenadoras como funcionava o PAS. Ou quais flexibilidades do PAS dava ou proporcionava para as escolas que o aderissem.

O que vocêalaria hoje – se tivesse uma reunião de coordenação – como é que você referiria o PAS – Como é que você explicaria isso hoje? Essa coisa da flexibilidade... como é que funcionaria?

Então, eu acho que o PAS ele tem o sentido de obrigar você a ter uma reflexão. Que aluno que você tem e como você vai conseguir atendê-lo da melhor maneira possível e traz a questão de se pensar ou melhor a questão do agir. Como agir diferente? Como quebrar o paradigma da escola do século XIX/XVII com um aluno adulto que tem essa referência, mas está inserido num mundo que não é mais século XVII. Como nós, como educadores, vamos dar ferramentas e instrumentos para esse aluno aí. Que está no período de aprendizagem. O que realmente a escola pode proporcionar para que ele também consiga se inserir socialmente.

Que tipos de estratégias a sua escola construiu para que isso fosse alcançado? Queria que você retratasse um pouco essas estratégias pensando o primeiro momento 2015 e aí o que que a escola. Você como coordenadora... procurou olhar aí para quê escola?

Então, em 2015 quando nós não tivemos uma formação. Seguimos o perfil da escola C. Só que no perfil que nós tínhamos da nossa clientela. Não deu certo. Nós tivemos aí a questão da autonomia de escolha de aula, de período de aula, de ter ficado um pouco caótico. Fizemos uma experiência no primeiro para o segundo semestre de 2015. Organizamos por módulos, que seriam os módulos de aprendizagem, ou seja, os alunos conforme a capacidade que eles tinham de ler e escrever em sua estrutura, seriam organizados nas salas nesse perfil a fim de atender, criar imediato para a EJA que é aprendizagem sim. Os alunos eles gostaram dessa experiência e a gente assim abriu para os demais e até hoje nós estamos seguindo esse perfil – essa organização. Agora, o que foi válido foi a questão das metodologias. Que o professor tem a liberdade de criar essas metodologias de buscar junto ao aluno essas metodologias.

E como é que o professor buscava essas metodologias assim? Que tipo de recurso se utilizava para buscar essas...

Então, na conversa com seus pares, na conversa com o aluno os professores iam criando ferramentas. Ou melhor, instrumentos com esses alunos. Um exemplo deles foi a conversa com os adolescentes. Que era um grupo com adolescentes que focava mesmo essa realidade dos adolescentes. Nós tivemos também a questão de oficinas, pensando a questão do trabalho e renda que ainda permanece, até o ano passado nós tínhamos também. As oficinas. Nós tivemos também outras ações também, até mesmo a ação de tirar o aluno da escola e levar para outro ambiente que fosse o teatro que fosse uma outra apresentação, isso também traz para o aluno da EJA outras oportunidades de reflexão na vida dele. Assistir “Vidas secas” e ver o que é uma obra literária que fala um pouco da vida dele. No início ele se emociona e nisso consegue fazer intersecções. O que que é a minha vida, o que que é a literatura, como que essa literatura veio para a minha vida. Isso eu acho bem pertinente.

Certo. Qual era o papel das assembleias na escola? Pensando o modelo da escola B, que implantou o realizar assembleias, qual era o papel das assembleias?

Então, as assembleias elas vinham num quesito de dar voz a esse aluno que ainda não... nunca tinha sido ouvido. E o aluno dá uma perspectiva no como que ele vê a escola. Muitas vezes a visão da gestão, do gestor, não consegue alcançar a visão que esse aluno tem. E isso, a visão do aluno nos traz a necessidade do que tem que ser mudado, alterado. Porque o aluno da EJA ele só fica onde se identifica. Então. Se ele não tiver esse poder de voz, o qual nos dá identidade, a tendência mesmo é uma evasão. Não que só isso influencia. Porque a escola todo mundo sabe que não é uma ilha, então tudo influencia na evasão escolar do aluno adulto.

Qual é a importância da evasão assim? Você falou em evasão por quê?

Evasão? Por que muitas vezes a gente acha que a escola vai ter esse poder de conseguir segurar esse aluno, que ele vai conseguir cumprir os estudos deles, mas e as influências externas. Aí a gente vê que a mãe que é trabalhadora não tem com quem deixar o seu filho no período em que ela está estudando. As outras organizações da vida desse aluno que o aluno só poder ir para a escola quando o outro familiar chega e aí sim ele pode vir estudar. Que são organizações que não compete à escola, a escola não consegue atingir. Esse extramuros.

Voltando ao tema da assembleia, qual é sua avaliação das assembleias? O que que ela tinha de positivo e o que que ela tinha de negativo?

Positivo é que gente vê – como que o aluno pensa. Ou melhor, como que os alunos pensam a escola. O que é de negativo é que muitas vezes o aluno ele não tem a noção da questão do como é burocrático, fazer essa máquina escolar também estar funcionando. Que o aluno tem todo o direito de exigir mesmo. Melhorias para a sua escola, mas aí por traz desse pedido tem uma ação burocrática que muitas vezes emperra essa máquina escolar de funcionar muito bem.

Você percebe – sendo bem direto – percebe que há diferenças entre uma escola que funciona sob as bases que o PAS traz e essa escola que...

Seria mais tradicional?

É. Que não tivesse, que não houvesse a inspiração do PAS? Há diferenças? Quais são elas?

A gente percebe até pelo fato dos professores que vieram para cá – para o PAS – serem selecionados – a gente percebe que é um perfil de professor que se encaixa. É o perfil do professor que ele entende [o] atrás que ele reflete ao menos. Ele reflete sobre o aluno ele reflete sobre a prática, tentamos quebrar os paradigmas. Por que é difícil as vezes, você também se despir de uma credibilidade escolar e tentar outra coisa nova. Que parece meio arriscado. Nossa – vou arriscar – dá certo? – Vai dar certo? – E se der errado? E eu acho que a questão dos professores serem mais conscientes do seu papel. A questão mesmo que nem eu falei da liberdade pedagógica que se dá, do poder projetar-se sem ter medo. Se arriscar. Do construir com o aluno. Nós sabemos que muitas escolas - não só de EJA mas que também trabalham com o perfil adolescente muitas vezes esse aluno não é escutado, não é visto a voz desse aluno.

Que tipo de orientação você recebeu para você formar esses professores na sua equipe? É... e aí pensando, a primeira pergunta seria essa – as orientações que recebeu quais foram elas? Que tipo de inspiração você tinha que trabalhar e a partir daí como é que você pensava a formação desses professores para trabalhar no PAS? Para que você chegasse a esse ponto que você trouxe?

Então na formação do PAS nós participávamos dos encontros todas as quartas feiras, não. Aí eu e as outras coordenadoras nós tínhamos um canal direto de estarmos conversando e vendo o que uma escola estava fazendo, o que que a outra estava fazendo, o que que tinha de diferente, o que tinha dado certo entre cada uma dessas, o que tinha dado errado. Mas não houve algo tão específico para a minha formação de coordenadora enquanto a visão da secretaria para ser aplicado exatamente no PAS – teve essa questão – essa diretiva. Que tanto nossas formações elas são globais. Agora os encontros – que aconteciam com os professores que participaram com os outros professores das demais escolas – aí sim eu poderia dizer que foi um ponto de formação – que era de troca de experiências. Aí eu acho que foi assim o... a formação - em si - do PAS – era junto com os profissionais mesmo – os professores.

Isso era frequente?

A princípio era mais frequente e aí no decorrer do processo do projeto aí foi se esmiuçando esses encontros.

Como é que foi isso? Assim pensando esses três anos aí – começo, meio e fim.

No começo nós tínhamos assim uma ansiedade. Por causa do desconhecido, aí no meio do processo acredito que aí chegou uma maturidade. Em lidar com o PAS, lidar com algo novo que você nunca tenha trabalhado e o fim foi um pouco trágico. Trágico não, mas posso dizer que foi para desanimar um pouco. Porque como eu mesma já relatei quando a gente faz um projeto te dá um tanto de coragem, de ousadia. De se projetar. Vou me jogar. Ver o que que dá. O que que dá? Se der certo ótimo parabéns a todos. Deu errado? Erramos em alguma coisa...

Deixa eu te perguntar um tema: Hora-atividade. Qual que era o papel das Horas-atividades na construção do PAS?

Era de discussão, de reflexão e as vezes brigas. Por questões de opiniões, a dicotomia mesmo de pensamentos. Quando nós trabalhávamos a questão do Tema gerador – havia mais coesão. Também quando nós trabalhamos os Roteiros de estudo teve mais coesão do grupo nas Hora-atividades.

O que que foi o Tema gerador e o Roteiro de estudos que você comentou?

Tema gerador eram temas que a gente geralmente elencava com os alunos que temas eles gostariam que nós trabalhássemos. Ou seja, o tema era o eixo norteador de como os professores iam planejar suas aulas. Para que o aluno entendesse que mesmo diante de todas as disciplinas, havia um eixo que dava a noção para esse aluno que o mundo é globalizado, não. Ou seja – ele é interdisciplinar. O Roteiro de estudo já veio no quesito de dar mais um instrumento para o aluno. Um instrumento de autonomia desse aluno ele ter seu roteiro e os professores juntamente com esse aluno ir percorrendo esse roteiro e cada aluno ia no seu ritmo nesse roteiro de estudo. E também um roteiro de estudo que recaia também num tema gerador. Qual a diferença entre um tema gerador e um roteiro? O roteiro o aluno tinha em si uma apostila no qual esse aluno a levava para casa. Ele inferia nessa apostila criada pelos professores, ou seja, não é um instrumento que vinha de fora da escola. Um instrumento criado dentro da escola. Um instrumento que consegue perceber o que que esse aluno está necessitando nesse exato momento. Aí isso deu autonomia para esse aluno. Ele percebeu – Nossa o professor ele está fazendo uma aula para mim. Esse pequeno livro, essa pequena apostila ela é feita para mim. E o que estou necessitando.

Deixa eu perguntar outra coisa... E nas Horas-atividades – pelo o que você falou – era quando essas coisas aguçavam? Enfim... chegar num lugar, escolher... era esse o papel da Hora- atividade?

Isso. Aí o meu papel enquanto coordenadora não é trazer as coisas prontas. Mas sim aguçar a reflexão do professor. Trazer textos, trazer vídeos para o professor refletir no papel que ele tem na identificação que ele tem e também proporcionar a importância que ele tem. Porque um dos princípios que eu tenho acho que é o principal princípio como coordenadora é valorizar o profissional.

É isso que você entende na Hora-atividade...

Isso. Ele vem de formação e valorização. Saber que o profissional que está ali com você que ninguém sabe mais do que ninguém. Não é porque está na função de coordenadora que você sabe mais que aquele professor, mas estamos assim na função de compartilhar conhecimentos. Criar teias de conhecimentos.

Entendi. Deixa eu fazer uma outra pergunta, pensando o PAS. Você acha que algumas práticas docentes não se adequam a proposta? E se não se adequam, como é que você procurou contornar isso?

Que nem eu já falei. Nós fomos construídos numa escola tradicional. A escola tradicional está dentro de nós. E é as vezes nosso porto seguro é essa aula tradicional esse tema tradicional e se despir disso, assim se despir totalmente disso. Falar que a gente consegue é mentira. Então as vezes acontece sim do professor apesar de ele estar num Projeto ele dá sua aula mais tradicional, mas também querendo dar um pouco de segurança para o aluno – já que ele está inseguro. É inseguro lançar-se a algo novo. Como dizem os portugueses – nem tanto ao céu nem tanto ao mar.

Quanto ao planejamento, o que funciona melhor para um projeto com as características do PAS?

No PAS tem que ser o mais coletivo possível, mas também respeitando a individualidade do profissional. Mas as ações coletivas geralmente são as que dão mais resultado. Um resultado que o grupo se sente mais fortalecido.

Entendi. Você classificaria o PAS como um exercício democrático dentro da escola?

Sim.

Por que?

Por que eu acho que desde o momento em que você dá voz ao aluno, esse aluno tem a autonomia de questionar aquilo que ele está aprendendo, de questionar o que o professor está dando. Eu acho que isso é democracia. Que democracia é a gente poder falar – com respeito – óbvio. Mas assim essa capacidade de – eu poder falar. Nós vemos no Brasil. Então tem um histórico, uma cultura atrás de tudo isso que só o fato de um cidadão de repente não ter instrução e ele perceber que ele pode ter sua autonomia, poder colocar sua opinião. Que ele pode inferir aquilo que ele atua é um perfil democrático.

O PAS chegou a ser implantado no PPP da escola?

Então... O PAS – ele ficou como um projeto a parte. No PPP da escola no seu eixo total aparece apenas como EJA. Como EJA.

Não fez referência ao PAS...

Não. Ele ficou paralelo.

E o que que você acha disso?

Eu acho que no caso deveria haver essa mudança mesmo. Dele acabar por que assim... Que a EJA em si não era dar mais EJA. Não era o PAS.

Qual o legado do PAS para você assim como coordenadora? Você pensando nessa trajetória de três anos que você teve no PAS... O que é para você. Qual é o legado que o PAS tem agora para você como coordenadora?

Então... eu acho que ele mostrou o tempo que ele durou em si, ele mostrou aquilo em que realmente eu acredito. É capaz de haver mudanças na educação é capaz do aluno ter participação ativa no seu fazer pedagógico. É possível professores construírem algo novo é possível

professores construírem metodologia não precisa de ninguém de fora ou algo de fora para construir a escola. Que a escola consegue construir sozinha. Mas para isso ela precisa de um respaldo. Ela precisa que se dê credibilidade a essa equipe e que se dê credibilidade a esse profissional que é o professor. Porque professor e aluno fazem a escola. Os demais não são essenciais. Então eu acredito. Professor e aluno fazem a escola. O resto não é importante. Daí que vem minhas bases anarquistas porque é possível uma escola ser gerida só por professores.

PROFESSOR B1

Você já trabalhou com a EJA antes do projeto?

Sim, ingressei em 2012 na rede e logo que entrei não tinha classificação, eu não tinha pontuação para pegar EJA, porém no dia da escolha eu fiquei sem polo, não tinha polo para mim, aí eu fiquei na segunda escolha, onde substitui uns professores que estavam de licença médica, ela estava afastada e permaneceu afastada o ano inteiro, ela tinha câncer e aí que peguei duas escolas no Cocaia, o José Maurício até junho e Mario Quintana no segundo semestre eu me revezei nestas duas escolas e fiquei o ano inteiro na EJA, aí no ano seguinte em 2013 eu fui para escolha e eu não tinha pontuação para a EJA e acabei ficando nas escolas de fundamental 1, até 2016 quando pela classificação em consegui vir para a escola B e aqui estou até o presente ano.

Você entende que há diferenças entre escolas dos projetos e que não são do projeto? e que diferenças você percebeu?

A diferença é nítida o projeto facilita o trabalho. Com a EJA porque você mantém o grupo de professores. E esse grupo de professores estão envolvidos com aquele projeto em comum, com o trabalho a ser realizado com jovens e adultos, este projeto tem particularidades que são superimportantes para o trabalho com Jovens e Adultos. A gente mantendo o grupo de professores, a gente mantém o foco do trabalho, a gente centraliza nas especificidades daquele grupo e faz um trabalho voltado para que possamos atender melhor. Nas outras escolas era meio que fragmentado, por conta de entrar um grupo de professores este ano, aí no outro ano já não tem aquele grupo de professores e a gente, e aquela linha de pensamento e de trabalho a respeito da EJA acaba se perdendo. É o que está acontecendo agora com o término do projeto. Nos, por exemplo, estamos numa escola com polo com uma outra escola e o grupo de professores fica dividido, a gente não consegue conversar direito por conta de que o grupo está separado e a gente não consegue conversar sobre estratégias, sobre coisas que deveríamos trabalhar melhor pensando no grupo e esse grupo voltado por um trabalho de faixa etária, para uma turma específica com as suas dificuldades com os seus problemas com as suas especificidades eu acho que manter o projeto facilita muita coisa ele direciona melhor o trabalho com jovens e adultos, o que não acontece em escolas em que o projeto não acontecia.

Esse tempo que você está na rede de Guarulhos, o que você poderia nos falar sobre formação de professores, qual a sua percepção geral sobre a formação de professores?

Eu passei pelo fundamental e pela EJA, eu percebo que há uma preocupação maior da prefeitura com o Fundamental, com a formação dos professores de ensino fundamental, então estando no ensino fundamental você participa de várias formações, tem semanas destinadas para isto, o que não acontece na EJA. Desde que eu entrei na EJA eu percebo a diferença muito clara com relação a formação dos professores, eu não sei, fica em segundo plano e acaba por não fazer, foram muito poucas as formações que tive sendo professores da educação de Jovens e Adultos. Ela quase não aconteceu nos dois anos que estive no PAS, por exemplos, nós não tivemos formação específica para o projeto, muito menos para a Educação de Jovens e Adultos, o que acontecia quando eu estava no fundamental, eu tinha os dias específicos para a formação de professores e os professores das disciplinas eles tinham formação e aí a gente podia trocar ideias e levantar problemas e possíveis soluções. Na EJA é tudo muito desconectado. A gente não tem este período de formação para fortalecer o trabalho.

Pensando o espaço da hora atividade como formação em serviço, você acredita que seja um momento importante para a formação, da experiência que você tem na EJA, você acredita que ela é usada para discutir a escola?

eu acho que a hora atividade é o único momento onde a gente salva todo o trabalho com a EJA, como não temos um outro momento para isto, nas horas atividades , é feito sim o trabalho e um trabalho muito bem feito por sinal e onde podemos trocar ideia com o colega e conversar com sobre os problemas e possíveis soluções e fazendo um trabalho unificado que atenda melhor o nosso público, então este momento da hora atividade são bem válidos , ainda bem que existem porque se não fosse ele, estaríamos sem formação nenhuma.

Pensando as práticas que você desenvolve dentro do PAS, dê exemplos de como você articulava os temas de artes em sala de aula e de acordo com o preposto do projeto? A sua prática de professor SE desenvolveu no PAS ou não? Há diferenças?

O projeto mantém você na escola, na minha disciplina eu consegui iniciar um trabalho falando de arte desde o início: dos primórdios, do homem das cavernas por exemplo, e de lá para cá havia muitas coisas a serem abordadas e eu conseguia fazer a ligação do que entendemos de arte hoje por exemplo, desde lá, no início das primeiras manifestações artísticas. Precisa de tempo para isto, para poder trabalhar, e como é uma área bem ampla um ano somente não seria possível trabalhar algumas coisas que eu consegui trabalhar durante estes dois anos interruptos. Então o projeto facilita o trabalho em sala de aula por me manter na unidade. Normalmente, a gente acaba reduzindo o tempo em sala por não ter todos os dias as aulas. Eu entro menos em sala de aula porque temos o horário fragmentado. Eu poderia render muito mais se eu tivesse mais tempo com os alunos, se a gente tivesse mais tempo na escola e eu pudesse dar sequencia no trabalho. É assim que eu vejo. O Projeto ajudava tudo isto. Mesmo que não tendo o dia destinado a minha aula, por exemplo, eu estava na unidade então a gente fazia projetos e tínhamos várias práticas dentro da escola que davam oportunidade de continuar o meu trabalho, a minha disciplina. O que não acontece agora que o projeto acabou.

Pensando na especificidade do PAS, o que era importante nas HAs durante estes dois anos que você trabalhou no projeto. Que tipos de discussões ou temas que eram pauta dos HAs?

Pensando em projeto, a gente é uma pecinha das demais que compõe o projeto. Tem eu , tem você, o trabalho tem que ser interdisciplinar, eu não consigo trabalhar sozinha , eu trabalho em conjunto e a gente combinando algumas tática, algumas atitudes, alguns projetos, conversando sobre determinadas dificuldades sobre determinados alunos, com os professores todos reunidos neste momento a gente consegue saber qual a necessidade real dos nossos alunos, as vezes o que eu não consigo enxergar, você consegue e aí conversando a gente consegue ajudar tanto o colega a sanar algumas dificuldades, quanto sanar as dificuldades daquele aluno em específico, a gente por exemplo no ano passado, tinha aula na sala de alfabetização e podia junto com a professora integrar as minhas aulas junto com a alfabetização o que era muito importante, aula compartilhada, eu não poderia ajudar se eu não tivesse em contato com os professores e se eles não me passassem qual a real necessidade desses alunos, na sala de alfabetização por exemplo, há interesse em aulas de artes, e até é considerável , porém eles tem maior necessidade da leitura e da escrita por exemplo , então eu pegava as minhas aulas de arte e adequava a esta necessidade, com a alfabetização, esta é uma coisa que não perceberia se a professora não estivesse em contato comigo , não conversasse comigo, então de repente a gente faria um trabalho isolado, só com as atividades de artes por exemplo. A hora atividade com o grupo de professores ela funciona muito

bem porque conseguimos ter um olhar sobre todas as disciplinas e todos os profissionais envolvidos. A formação é também importante com a coordenadora pedagógica que traz para nós um norte ou temáticas específicas. E estas temáticas acabam unindo o grupo. Os professores estão falando da mesma temática, estão reunidos em torno daquele assunto. A hora atividade para o grupo fortalece muito.

Você saberia dizer porque não houve formação durante estes dois anos? E porque fez falta?

Então, não sei dizer o motivo. Mas fez falta, eles não davam justificativa nenhuma e que estavam preparando e que iria acontecer, mas não aconteceu. E faz muita falta este momento, assim como é importante para gente na hora atividade estar em contato com o grupo de professores que trabalham na mesma unidade, seria interessante que nós tivéssemos contato com outros profissionais de outras escolas e de outras unidades para que a gente pudesse ver o que deu certo lá e o que pudesse trazer para cá. A mesma coisa, troca de experiências de lá para cá, para a gente socializar alguma ação ou projeto que tivéssemos feito e tivesse dado certo. Este momento de troca e de experiência seria muito válido, mas não aconteceu

Você falou estratégias que ocorriam e que dava certo. Havia uma proposta pedagógica? O que você entendia que era importante no PAS para o trabalho docente, na relação professor e aluno e que papel este educando tinha para o PAS?

O nome já diz PAS, o aluno no projeto tem total autonomia para escolher o que é pertinente ou não no seu aprendizado. A gente norteia, dá o caminho, mas o aluno percorre suas próprias escolas. Era interessante por exemplo que tivéssemos alunos de diversos ano de formação, eles chegavam aqui uns nonos anos concluídos, outros com oitavo, mas havia traçado um trabalho onde selecionávamos este aluno de acordo com uma sondagem prévia onde alocávamos este aluno conforme o nível de dificuldade e necessidade de aprendizagem destes alunos. Então o projeto facilitava a aprendizagem destes alunos porque ele tinha autonomia para estar onde mais interessava, onde a sua necessidade era sanada e estes alunos estavam livres para escolher aquilo que fosse pertinente para ele, que fosse algo que atendesse as suas necessidades então os alunos eram alocados por nível de aprendizagem. Nós trabalhávamos estas dificuldades e defasagem de aprendizagem naquele espaço, quando ele avançava ele iria para outra sala onde via coisas novas e avançando conforme a sua aprendizagem.

Que influencia o PAS tem na sua vida profissional docente? O que você leva para a sua prática de professora?

A minha prática docente mudou desde que eu entrei no projeto eu consigo levar algumas coisas que deram muito certo no projeto mesmo que eu não esteja mais participando. A prefeitura em uma das falas quando justificou o término do projeto disse que para nós que tínhamos liberdade para continuar o projeto mesmo que não com as regras específicas do projeto. Eu pretendo levar muita coisa do que foi trabalhado no projeto para a minha prática docente, muita coisa deu certa e acredito que é muito útil, mesmo que não tenha mais o projeto. Eu sei que vai ser bem válido continuar a trabalhar estas temáticas e esses projetos que a linha de raciocínio do PAS permitia. São muito úteis.

O projeto continua neste ano de 2018?

Não o projeto se extinguiu por conta de que acabou a parceria com a prefeitura, em relação ao projeto eles decidiram terminar pelo motivo que acho mais agravante seria a questão de manter os

mesmos professores, o grupo de professores que havia sido escolhido para este projeto. Muitas reivindicações de professores que não participavam do projeto de quererem estar no projeto, de precisarem do turno noturno, do ponto de vista legal, segundo o que a secretaria alegou, eles não poderiam manter o grupo de professores sem passar pela escolha, pela classificação, por esse motivo o projeto terminou, mas por outras coisas também. A estrutura a manter, enfim. Pessoal para orientar o projeto e fazer com que ele continuasse, não estava rolando este tipo de orientação, este tipo de acompanhamento da secretaria, aí eles decidiram por bem extinguir o projeto.

PROFESSOR B2

Como é que você parou no Projeto Autonomia do Saber? Que ano que você entrou, se você estava na escola – enfim – Como é que você parou no PAS?

Eu vi uma circular da Secretaria de educação onde eles tinham a apresentação do projeto e havia um pedido de inscrição. O professor tinha uma ficha de inscrição para fazer e enviava o currículo. E a partir daí os professores eram chamados para entrevista. Eu participei desse processo seletivo, eu não fui chamada num primeiro momento e entrei em julho de 2015 no Projeto PAS.

Você dava aula aonde antes?

Trabalhava na Escola Nelson de Andrade e atuava com educação infantil.

Você já tinha atuado em EJA antes ou não?

Sim já. Quando eu entrei na prefeitura eu atuei de 2004 até 2006 com EJA e de 2009 a 2011 – quando teve a reestruturação das escolas da prefeitura para polos. Então quase todas as escolas tinham EJA. Quando houve a reestruturação para polos diminuíram as vagas e eu não consegui mais escolher o EJA. Retornei para a educação fundamental.

E quando você viu a circular do PAS o que você achava que era isso?

Eu gostei da proposta por que parecia que era uma escola que se aproximava muito de algumas... como o CIEJA da prefeitura de São Paulo. Acreditei que o processo fosse assim – que o aluno ia para lá para cursar algumas modalidades e também pela dinâmica que expunha na portaria que instituiu o PAS. Então isso que me chamou a atenção – eu achei interessante por que ... só as aulas que existiam antes – isso no período entre 2009 e 2011 – já não era mais atraente na educação de jovens e adultos. No início, quando eu trabalhei no EJA em 2004, era interessante que tinham além das aulas tinha oficinas que eram de trabalho e renda para os alunos. E nessa época era muito interessante – tinha muitos alunos... então eu achei que alguma coisa pudesse se aproximar daquilo que tinha. Eu resolvi me inscrever no Projeto.

E sua primeira opção foi a escola B ou eram as outras escolas? Você conhecia a escola C? Tinha contato?

Não conhecia a escola C – e eles me ofereceram primeiramente a escola C, mas por questão de distância para mim eu não aceitei ir para lá e aí surgiu uma vaga na escola B e eu fui trabalhar na escola B.

Como é que foi esse primeiro momento no PAS? Quando você chegou o projeto já estava praticamente instituído?

Já estava em andamento. Eu achei que era bem interessante a dinâmica por que lá na escola B eles... tinham a separação dos alunos por grupos produtivos. Você entrava em sala de aula e você tinha os alunos – que estavam praticamente no mesmo nível de aprendizagem – mas não que aquilo houvesse uma separação que prejudicasse a aprendizagem para eles.

Aquilo facilitava tanto para o aluno – e para o professor também por que você tinha uma postura que dali você só vinha a avançar. E achei interessante também a questão das assembleias...

Os alunos eram perguntados se aquilo estava correto, se atendia as expectativas deles... as problemáticas dos alunos eram discutidas – e com isso eu gostei muito.

Certo... - Como é que funcionava na prática o PAS na escola B? No momento em que você entrou você foi fazer o que exatamente?

Nos primeiros seis meses eu fiquei mais vinculada às salas de alfabetização e a cada quinze dias eu tinha uma aula nas salas de Ciclo II. Eu fiquei mais tempo no Ciclo I por causa da necessidade da escola e tinha aulas no Ciclo I onde eu trabalhava uns projetos com esses alunos. Eu montei um projeto com os alunos do Ciclo II - com Violência doméstica e no I eu trabalhei com alfabetização. E as dinâmicas dos professores eram essas – tanto os professores do Ciclo II vinham para o Ciclo I e do I também no Ciclo II sempre com a apresentação de algum projeto incluído nisso daí. E eu achei interessante essa atuação por que assim você acaba conhecendo e criando vínculo com todos os alunos da escola. O que eu acho muito importante. O que não acontece atualmente – por que o professor do Ciclo I fica conhecendo só a sua sala – e você não conhece o universo da escola.

E qual era o papel das assembleias na escola B? Em que momento eram organizadas... realizadas...

Quando o Projeto ele tinha mais o apoio da Secretaria da educação – essas assembleias eram feitas assim a cada quinze dias... nós fazíamos com os alunos. E nós discutimos vários temas com os alunos – desde a programação daquilo que ia ser trabalhado naquele mês com os alunos, algumas problemáticas. Lá na escola B nós tivemos um problema com invasão de pessoas da comunidade para jantar lá na escola. E nós não conseguíamos uma solução. Teve uma noite que foi chamado a Guarda metropolitana – que eles foram lá, mas depois disso esses menores acabaram apedrejando a escola e enfim – não resolveu. Aí numa assembleia nós conversamos com os alunos que ajudariam os professores quanto a isso e os alunos conversaram – estavam lá na hora do jantar – e acabou resolvendo. A comunidade ouviu mais os alunos do que os professores e a direção da escola - que tentaram resolver esse problema. Então eram vários assuntos – desde os projetos que nós íamos fazer, problemas que tinham assim – na organização da escola – era passado para os alunos.

Você falou em apoio da Secretaria. Como assim? Explica melhor essa coisa do apoio da Secretaria.

No ano de 2015 – 2016 – a Secretaria sempre fazia uma Formação com os professores. Era uma formação mensal – tinha reunião aonde unificava as três escolas para saber qual era o andamento dos projetos. Na escola B, na escola A e na escola C. No ano de 2017 quando mudou a Gestão da Secretaria de educação... o projeto PAS continuou – porque acredito que já tinha tido uma organização – da atribuição de aula - de professor e tal e para não mexer a Secretaria da educação – continuou – com a nova gestão e o novo Secretário. Em 2017 a Secretaria não chamou mais os professores para falar sobre o Projeto PAS. E cada escola se virou com aquilo que ela pode fazer – o contato que podia fazer com as outras escolas... meio que a Secretaria abandonou o projeto. Então nesse período de 2017 não houve mais nenhuma formação de professor – específica – para Projeto PAS.

Na sua avaliação esses encontros eram importantes para o PAS?

Eram importantes porque a gente acabava conhecendo a experiência das outras escolas – as dificuldades que as outras escolas tinham. E também que a gente acabava conhecendo a melhor

forma de lidar com algumas problemáticas – com algum comportamento de adolescente – alguma solução de alguma coisa do Projeto que não estivesse dando certo... A Secretaria nos trazia alguns informes novos, algumas experiências. Teve uma formação que veio uma alfabetizadora de uma outra escola do EJA... não me lembro o nome da escola... eu me lembro o nome da coordenadora que era Rosane – e ela veio falar sobre alfabetização e foi muito interessante – principalmente para os professores do Ciclo II que... não tem essa experiência de alfabetização. Mas dentro do Projeto eles procuravam sempre estar aprendendo e se informando a respeito. Então era bem interessante isso – e depois que terminou essas reuniões ficou muito em defasagem. O Projeto ficou abandonado em 2017.

Você trabalha com alfabetização?

Sim. Eu tenho magistério e pedagogia.

Qual é a dificuldade de alfabetizar – dificuldade não – mas - qual é a particularidade de trabalhar com adultos e trabalhar com crianças?

Tem uma grande diferença que as vezes o professor tem que saber que alfabetizar o adulto você tem que ver um material que seja específico para você não tentar alfabetizar o adulto com alguma coisa infantilizada. Você tem que trazer para ele uma coisa significativa. Por que se não a alfabetização não vai dar certo e nem é atraente para aquele adulto.

O PAS ajudava nisso?

Ajudava – porque você tinha também... dava oportunidade também para esse adulto ter outras linguagens. Era importante – e eu sinto muita falta disso... Eu continuo com EJA numa outra escola que você não ficava só com o professor de Ciclo I. Você conseguia trazer aulas para esse aluno com especialista em matemática, de língua portuguesa, de história, de geografia...

E isso daí motivava, mexia muito com a autoestima dos alunos de Ciclo I não alfabetizados. Eles se sentiam assim muito valorizados – Ah hoje eu tenho uma aula com o professor de História – eu tenho uma aula com o professor de ciência. E isso faz muita falta hoje em dia.

Você está dizendo que você continua trabalhando na EJA. Você percebe muitas diferenças entre a proposta do PAS e a escola em que você está agora?

As diferenças são enormes. Por que você não pode fazer o agrupamento produtivo? Que você pode estar especificamente com o grupo que não está alfabetizado e você ter aquele aluno – que mesmo ele sendo do Ciclo I mas ele já é um aluno leitor – você não pode proporcionar que ele assista aula com alunos do Ciclo II – e isso acaba desmotivando esse aluno – e uma das maiores consequências é a evasão – esse aluno vai acabar se evadindo porque as aulas não vão ser interessantes para ele. Porque o professor não consegue com trinta alunos na sala de aula atender a um grupo que é de alfabetização – que precisa de um maior acompanhamento – e aquele que precisa avançar mais naqueles conhecimentos que ele já possui. E também de não ter essa oportunidade de que os professores de Ciclo II venham a conhecer os alunos do Ciclo I, desenvolver algum trabalho ali – e é muito limitado porque você trabalha só com aquele aluno e você tem contato com vinte e cinco – trinta alunos – você não conhece a escola toda. E a partir do momento em que você conhece todos os alunos da escola e os alunos conhecem todos os professores cria um vínculo muito maior e é mais difícil do aluno evadir da escola.

Certo. Qual era o papel da Hora-atividade na execução do Projeto PAS? A Hora-atividade, aquela formação que ocorre todo dia? Qual é a importância – qual era o papel dessa reunião?

Na Hora-atividade nós tínhamos o planejamento do cronograma da semana. E tínhamos muitos estudos que vinham com a coordenadora. Ela proporcionava para a gente algumas coisas muito diferentes. Eu lembro que ela trouxe alguns estudos de andragogia que eram específicas para alunos do EJA que eu não conhecia antes – não tinha abordado isso nem na minha formação de pedagogia e nem no período que eu já estou na prefeitura, então tinha coisas muito interessantes, muitos textos que nós líamos e também a troca de experiências com os professores – e a gente conseguia montar o planejamento –integrado- com professores do Ciclo I e Ciclo II.

Comparado com a escola em que você está agora – você percebe alguma diferença na questão do uso da Hora-atividade ou no planejar da escola toda...

Sim, por que tem uma divisão – por que a coordenadora meio que ela se divide – olha – agora é com o pessoal do Ciclo I – agora é com o pessoal do Ciclo II - e você não tem um planejamento que é integrado para - a escola. Não existe isso.

Pensando na experiência da escola B, o que você acha que poderia melhorar assim. Qual era uma coisa que... – Olha, isso não estava legal – precisa talvez melhorar... um desafio... uma questão que acabou... - dentro do PAS mesmo – qual eram as dificuldades que você entendia existir?

Acho que as maiores dificuldades vieram quando não teve mais o apoio da Secretaria da educação. O que causou entre os professores aquela incerteza se continuaria no Projeto ou não – e isso daí refletiu diretamente no Projeto e na execução dos trabalhos com os alunos.

Porque no ano de 2017 praticamente já não aconteciam mais as assembleias com os alunos. Porque em si o Projeto perdeu o direcionamento. Então já não tínhamos mais. Então a escola acabou continuando com o Projeto como – assim... uma briga interna que os professores e a coordenação resolveram bancar o Projeto. Mas a falta de acompanhamento já deixou o Projeto se... Como eu posso dizer – numa palavra assim? – Se desintegrar - por ele mesmo.

Acho que foi essa -a própria- intenção da Secretaria.

O que a Secretaria argumentou em 2017 para não continuar o Projeto com vocês?

Disse assim que o Projeto... ela lançou uma revogação da Portaria – ela disse que não havia porquê o Projeto ficar em três escolas e que eles fizeram essa Portaria que dizia que o Projeto poderia ser estendido a todas as escolas da Rede. Mas assim – estendido a todas as escolas da Rede sem nenhum apoio e sem a fixação de professores – porque o Projeto –só funciona- quando você tem aqueles profissionais vinculados ali na escola. Não apenas porquê você tem o corpo docente unificado... como um polo – onde os professores todos os dias da semana estão na mesma escola – mas também por que você tem um vínculo maior com os alunos. Você tendo todos os dias aqueles professores ali você soluciona a questão de falta de professor – você sempre tem professores ali que tem as aulas flexíveis que podem atender ao aluno...

Então tudo isso aí acho que acabou...

Numa escola que não tenha essa proposta – como a que você está agora... O que se perde? Falo propriamente as reuniões de professores – esse agrupamento... O que se perde quando você não tem esse vínculo que você mencionou – essa construção anterior- na escola. Pensando uma escola em que você entrou no meio... por exemplo o [Escola] Glorinha... o que se perde aí?

O que se perde é que você tem que cumprir conteúdos – que tem os conteúdos para cumprir e você acaba não conhecendo os alunos, não. Você acaba tendo que executar aquele que é o planejamento que já estava previamente lá e você acaba.

Você participou do planejamento?

Não participei do planejamento. Comecei nessa escola faz quinze dias – foi agora no mês de abril que eu vim para essa escola. Mas assim – o que eu percebo já – nas Horas –atividades você tem o calendário da escola para ser cumprido. Cada professor tem o seu planejamento para estar cumprindo. Sem estar preocupado em saber assim – quais são os alunos que tem lá no Ciclo II que não estão alfabetizados e que eles poderiam estar dentro de uma reorganização – e os alunos do Ciclo I que já estão alfabetizados e que eles poderiam assim – ter um desenvolvimento maior – se a escola fosse reorganizada para eles. Então você tem que cumprir o seu planejamento sem na realidade conhecer o aluno que você está ali atendendo todos os dias.

Eles organizam assembleia no Glorinha?

Não – não existe. E até essa semana lá eles estavam com um problema sobre falta dos alunos que está muito grande – e também um problema com adolescentes. E eu falei: “olha, sobre o comportamento dos adolescentes que estão incomodando muito nas salas de aula...” Dei a sugestão lá “Eu acho melhor fazermos uma assembleia, conversarmos com todos os alunos – porque os alunos vão discutir essa problemática” Se os alunos estão incomodando os mais velhos, eles acabam conversando com os adolescentes. E eles (os professores) falaram que essa não seria uma boa saída para o grupo que a melhor saída fosse chamar esses adolescentes na direção e conversar e chamar os pais porque há o risco de que abrir uma assembleia possa causar briga entre os alunos. (Risos de ambas as partes). Que possa deixar isso mais tenso. E isso me dá uma angustia muito grande – porque não é isso que acontece... (Risos mútuos). Não é isso que acontece sabe? É uma coisa assim que, vendo, eu estou assim angustiada – até chega uma hora em que eu estou conversando com o entrevistador e dá uma vontade até de chorar... (voz embargada). Porque você tinha uma realidade – você conversa com os alunos e agora você acha que reunir o pessoal para conversar vira briga. E eu acho isso. Uma que eu achei assim que a minha opinião não foi respeitada na escola e também que o pessoal não entende de democracia com os alunos (Risos mútuos). É complicado isso. É difícil mesmo. Está complicado e eu reclamo bastante.

Para encerrar – o que você mais viu de positivo nesses três anos do PAS?

Eu acho que o Projeto acolhe muito as propostas do professor. O professor vem com algumas propostas de trabalho e isso é bem acolhido e uma coisa que eu achei muito importante é que o Projeto quando iniciou – ele fazia uma seleção de professores. Porque quando você seleciona os professores você acaba tendo pessoas que estão a fim de levar uma proposta para a frente. Já existe uma predisposição dos professores em ouvir o colega, tem uma disposição de você

participar das sugestões que a Coordenação traz e de você estar disposto a um desafio de fazer uma coisa diferente. Então esse foi o principal acerto que houve na época. De você selecionar professores. O segundo acerto acho que foi fazer um acompanhamento mais direto e o contato das escolas, de você ter formação dessas escolas e não apenas a formação, mas a troca de experiências para saber o que dava certo nas escolas. Isso foi muito importante. O ponto positivo também do professor ser mantido naquela sede dele porque isso daí criou um vínculo muito bom com os alunos e a gente percebia que os alunos também não tinham aquela incerteza de estar fazendo um trabalho e no ano que vem ele chega lá e se depara com outros professores, com outra dinâmica. Então para alguns alunos – principalmente os de alfabetização – dava mais segurança para eles. No outro ano o trabalho deles iria continuar. Por que as vezes você tem um professor que trabalha de um jeito e no outro ano muda tudo... E para o aluno de EJA que é muito sensível com isso – é diferente do Ensino Fundamental com crianças – que crianças tem uma abertura maior – elas acabam se adaptando muito mais. O adulto não. Ele estabelece uma relação de confiança muito grande e isso fragiliza para ele. E o ponto positivo também foi isso – a manutenção dos mesmos professores naquela sede.

O que você pensa sobre a evasão da EJA? Na sua avaliação o que motiva a evasão do aluno... o que pode ser feito para evitar a evasão... ou se a coisa é muito restrita... – o que você pensa sobre evasão na EJA?

A evasão na EJA ela acontece assim por n motivos. As vezes por que o aluno voltou a estudar, mas as questões de trabalho – a vida dele – influencia mais que os estudos. Mudou o horário do trabalho dele – ele arrumou um lugar mais longe para trabalhar. Isso daí pode causar evasão do EJA. A vida dele muda muito nesse sentido. E se a escola também não acolhe esse aluno – de acabar proporcionando para ele alguma coisa mais flexível para que ele continue frequentando a escola – fatalmente esse aluno desiste. E também porque a escola não se torna – principalmente para os adolescentes... - Não se torna - interessante. O aluno as vezes – os conteúdos que estão ali – não contemplam o aluno... ou o aluno o qual nós temos muito deles – e os adolescentes que tem no EJA em Guarulhos – são aqueles que as escolas do Estado pediram para eles – os convidaram – a saírem de lá e aí – eles vão parar na Prefeitura de Guarulhos. E chegam lá e muitos não são alfabetizados e eles são colocados numa sala de Ciclo II – e para eles não tem significado nenhum participar daquelas aulas. Então esses adolescentes eles desistem com muita facilidade. Então a escola tem que pensar num currículo, pensar num planejamento que adequa ao aprendizado dos alunos. Aquilo que ele já sabe com aquilo que ele precisa aprender. A escola tem que saber potencializar isso, se não cada vez mais a gente vai ter a evasão da EJA.

COORDENADORA ESCOLA C

Gostaria que você primeiro contasse como é que surgiu a ideia do PAS na escola que você trabalhava se você puder contar o começo exatamente.

Surgiu porque A escola era muito difícil, a gente atendia muitos adolescentes que já eram evadidos do Estado, esperava um tempo e ingressava na EJA. A gente viu que a escola estava perdida, a gente não tinha uma maneira boa de trabalhar. Era muita droga, muita brincadeira, ninguém sentia interesse pela escola, estava ali para pegar o diploma mesmo e conversando com os professores a gente viu uma necessidade. E tendo uma reunião com o secretário de educação ele colocou mesmo uma dificuldade da evasão na EJA que era um ponto que ele tinha muita dificuldade de suprir – ele queria alguma coisa, um projeto - que a gente estudasse uma coisa que pudesse trazer novidade para o EJA. E aquilo ficou na minha cabeça quando a gente conversou com o Moacir e eu via que o que ele estava falando é verdade, começava o ano com 100/120 alunos e terminava o ano com 30/40. Fiquei pensando, conversei com professores – e aí dentro daquela reunião a gente decidiu tentar fazer alguma coisa diferente. Aí alguns professores trouxeram algumas referências – como o José Pacheco, algumas escolas que faziam... um ensino diferente e aí a gente começou a estudar um pouco sobre isso e viu que o ponto forte dessas escolas era realmente ouvir os alunos nas assembleias e dentro daquele contexto – porque a gente fala muito em PPP, mas dificilmente a gente lê um PPP, não sabe como é a comunidade, só sabe no dia a dia, ali no – tête-à-tête, porque as coisas são muito veladas quando a gente pega um PPP – as coisas são muito românticas e a gente vê que a realidade não é aquela. E dentro desse contexto a gente viu até uns filmes falando sobre isso, em formação a atividade e a gente resolveu fazer uma assembleia com os alunos. E eles falarem da escola que gostariam de ter.

Foi essa pergunta que vocês fizeram na assembleia?

Foi. – O que que motiva vocês a virem para uma escola? Porque a gente está sentindo que vocês não têm motivação nenhuma de vir para cá, que vocês não conseguem prestar atenção em nada. Está difícil, tanto pra vocês quanto para a gente. Então a gente queria que partisse de vocês – qual escola que eu gostaria de frequentar - qual escola que eu gostaria de deixar para os meus filhos... e fazer essa reflexão. Lógico que a primeira assembleia, que sempre tem alguns que não querem conversar. Mas assim até que não foi ruim. Eu achei que ia ser muito pior. Aí começamos, o pessoal que é um pouco mais velho começou a falar? O que eles viam naquela escola, as dificuldades que eles tinham em lidar com os adolescentes porque antigamente o EJA era só com o pessoal que deixou de estudar no tempo certo. E agora não, a gente vê que EJA hoje é uma escola para o pessoal que não consegue achar as outras escolas. Então vai lá só para pegar o diploma. Não deu, evadiu, parou de estudar. Mas porque está aqui? E aí a gente está pegando uma faixa de adolescentes de 16 anos que também fica desinteressado e aí a gente começou pela assembleia. Depois teve outra assembleia... E a gente começou a molda o que eles queriam.... Porque o que a gente vê muito são pessoas que reprovam em todas as matérias. Não, quer dizer, reprovam, mas não em todas as matérias. Não gostam por exemplo de português e matemática, mas no resto vai bem.

O que apareceu na fala deles?

Apareceu que eles tinham interesse em algumas aulas. Em outras não. Eles queriam uma escola em que tivessem um pouco mais de voz... que não tivesse tanto... tantas regras. Vindas de cima para baixo. Que tinha que suprir algumas necessidades também deles, da comunidade, porque

eles gostavam muito. A escola era pichada. Dentro do banheiro. Eles falavam então assim tem que fazer alguma coisa, conscientizar para que eles levassem isso que eles chamam de arte para fora, mas de uma maneira certa. Então assim, a partir daquilo ali a gente precisava conversar. A gente precisava ter mais liberdade dentro da escola. Ah eu não quero assistir essas aulas, elas são desinteressantes... eu já tive isso na outra escola. E a gente sentou e dentro daquilo que a gente já tinha estudado a gente resolveu ver algumas possibilidades.

Como é que os professores receberam essa coisa de não ter interesse as vezes na sua aula – como foi essa coisa?

Foi difícil. Porque assim, geralmente os alunos não gostam muito de História, Artes para eles é uma besteira. Então assim, o que eles prezavam? Lousa cheia. E mais Português e Matemática. O resto, tanto eu a gente tinha que remanejar algumas aulas. Tinha aulas que não davam para serem dadas na sexta feira senão não ia ninguém. Aí muda o olhar quando a gente senta e programa em cima do que eles queriam. Eles queriam. Tinham dificuldades em matemática, outros tinham dificuldades na divisão, tinham dificuldades, e a EJA por ser todo mundo misturado nas salas ciclo um, ciclo dois, mas é sexta, sétima, oitava tudo junto. Então fica uma coisa difícil até para o professor. Como é que você vai pegar um aluno que não sabe ler estando num oitavo ano com aquele que também está no oitavo ano e já está até acima do esperado. Como é que ele vai lidar com toda essa dificuldade falo dessas séries dentro daquele ciclo? E aí foi quando a gente pensou no cardápio de aulas, como a gente já tinha visto em algumas formações. E que eles trouxessem a sugestão para as aulas e a gente conseguiria, dentro do que eles já sabem, do que eles já tinham. Eles já tinham... –Quem sabe dividir – com dois números achava que não precisava ir naquela aula, poderia ir para outra muito mais interessante, que era o que ele tinha dificuldade. Porque que estava tão engessado, muito engessado...

Vocês tinham esse debate sobre currículo?

Sim.

Tinha resistência com os professores? Com algum professor?

Tinha. Tinha muita resistência. Nós tínhamos pelo menos uns três que [eles] achavam interessantes e outros não, outros que não entendiam muito bem o que estava se passando, mas a gente conseguiu ouvir todos. E esses três, juntamente com a minha pessoa, que eu pensava muito em trazer uma coisa nova, alguma coisa interessante que a sala de aula é a mesma de quando a gente era pequeno. A gente não tem muito, principalmente na escola pública, a gente não tem muito material, não tem muita coisa. Quando tem é péssima a qualidade e quebra muito rápido. Aí a gente começou a pensar nesse currículo aí, o que pode ser flexível, o que não pode, o que está dentro da ATP, o que não está. E começamos a estudar e questionar isso aí e levar para a secretaria, se era possível ou não, na minha formação lá

Com os coordenadores...

Com os coordenadores. Aí eu fui conversar com a Patrícia que era minha formadora – Saberes em rede – Falei Patrícia, existe? porque até agora a gente não consegui achar...

Vocês chegaram a encontrar uma escola de EJA que trabalhasse com esse formato?

Em Guarulhos – em EJA não. Tem uma escola, mas acho que é no Campo Limpo que faz. Não nesse modelo, mas faz por módulos, não um modelo de cardápio, mas que tentaram fazer alguma

coisa e foi uma das primeiras escolas que vieram visitar a nossa, e a gente conseguiu trocar bastante coisa.

Cieja.

Cieja. Exatamente. Mas não, na rede de Guarulhos não tinha nada assim. E aí quando eu cheguei para perguntar para a Patrícia falei “preciso da sua ajuda”, você como minha formadora. Porque agora a gente está estudando da LDB e não tem nada falando que tem que ter tantas aulas de Português, tantas aulas de Matemática... que o currículo, o que engessa são as secretarias, mas dentro da lei assim - não tem nada

E você batia o pé na discussão da LDB então...

Isso. Eu falava tem uma flexibilidade? (o currículo) E ela falou (a coordenadora): “– Tem, tem sim, mas precisa ser muito bem pensada”. E aí foi onde a gente sentou e fez o esboço mais ou menos do que a gente queria – eu e os professores, dentro do que foi... lido por nós nas assembleias, o que os alunos tinham me dito, porque a partir do momento que eles te mostram o caminho, dificilmente eles mesmos criticavam

Deixa eu perguntar uma coisa – em relação aos coordenadores – você chegou a conversar com os coordenadores? Isso é 2014...

2013.

Você chegou a conversar com os coordenadores.... Sobre a formação...

Num primeiro momento não. Eu conversei só com a formadora. Porque assim o que eu via, dentro do meu grupo de coordenação de EJA. Também via um grupo muito engessado. Eu tinha medo as vezes de colocar alguma coisa e ser criticada. No começo eu fiquei muito insegura. Aí conversei com a Patrícia e a Patrícia falou – Olha eu estou achando que pode dar certo. Ela falou tenho algumas referências, o Pacheco também, Brás. Aí eu falei – Mas e as pessoas? Ela falou – Procura ver as escolas e a gente vai até estar fazendo um passeio para levar vocês, para vocês entenderem melhor. Ela falou mas está nessa linha. E aí foi quando realmente a gente montou, conversou com eles, falamos de mudar.... É lógico que, para os mais velhos, isso estava sendo assim no começo foi difícil.

Os mais velhos?

Os mais velhos. Para eles poderem entender. Porque e quem não sabe ler, como vai entender o cardápio? Vai ser colocado no meio do pátio, com as aulas tal e eu estou acostumada com aquela salinha, mas com aquele professor. Então assim, até conscientiza-los que eles poderiam sair daquela sala que eles poderiam ter outros professores e foi um perrengue.

E na escola como é que foi esse diálogo? Você falou exclusivamente com o seu grupo de professores na formação de coordenadores. Mas e dentro da escola?

Não. Com relação à direção...

Eu ia falar da direção, mas você já está falando... [risos]. Esse começo assim...

Dentro da escola você quer falar do gestor mesmo? Ou não?

O professor mesmo, dentro da escola, quer dizer – como é que é que a escola recebeu essa...
Nos outros períodos...

Nos outros períodos, gestores – e aí pode entrar na Direção em algum momento.

Com relação aos outros professores no começo, ficou muito entre a gente mesmo e depois que a gente colocou o cardápio que a gente não tinha, eu sempre fiz o horário coletivo depois que saíram os outros coordenadores, a coordenação os outros professores só no período da noite que a gente pegava alguns. Eu tinha amizade com alguns e eles acharam interessante quando eles viram o cardápio, quando eles vieram perguntar. E alguns acharam assim maravilhoso. A única coisa que eles não sabiam era como a gente ia avaliar se seria feito portfólio, começaram a perguntar um monte de coisa. O problema é quando você se dá conta, principalmente de chamada, de aluno, como é que vai mudar o Diário de classe, essas eram algumas questões que os professores pontuavam e que no começo para a gente também foi difícil. E a gente tinha que fazer tudo pelo computador, manual, era –oficioso- para depois passar – como a Secretaria queria. Até a gente conseguir mudar isso também. O que também é uma outra luta. É uma outra coisa. Está acostumado com aquele diário, aquela sala, para uma sala com pessoas totalmente diferentes – Ciclo I com Ciclo II e como é que vai registrar essas aulas? Como que você vai avaliar esse aluno? Sendo que ele não participa de todas as aulas.

Vocês pensavam isso?

Não. No começo não. Tem que ser muito sincera. A gente deu a cara a tapa, no começo – e aí vieram as dificuldades. Aí dentro dessas dificuldades, no nosso horário, a gente tentava sanar. Ah tinha discussão sim, tinha professor que falava vamos voltar tudo como era antes, por que não vai dar, é muito mais trabalho. E é muito mais trabalho mesmo. No começo principalmente a parte burocrática.

Você conseguiu, pelo que você está falando vocês tiveram um ano intenso. Agora pensando a questão da Hora-atividade – No meio do projeto implantado – tem uma mudança do que é Hora-atividade?

Tem.

O que era antes e o que era depois...

Porque assim, o que eu sempre senti, nas reuniões de coordenação, na Secretaria, era aquela coisa assim muito mais a Secretaria trazia alguma coisa, a gente discutia em Hora-atividade, era feito muito dentro daquele quadrado. Dentro daquela caixinha. Quando você começa a trabalhar em cima de projetos, a sua Hora-atividade é em cima de suas dificuldades. Então você tem que trazer o conhecimento, você tem que trazer referências porque você tem que começar a embasar tudo o que você está colocando de diferente. Então você tem que estudar muito. E aí a gente estudava muito mais do que deveria ouvir as críticas, como é que você faz para isso, como é que você faz para aquilo e a gente tem que estar embasado em alguma coisa. E tinha que procurar ainda fora, alguns exemplos, como a Escola do Brás, como alguma coisa que acontecia lá em Portugal.... Tem que ver muita coisa - mas dentro da nossa realidade. A gente se espelhou na [Escola da] Ponte. Mas a Ponte lá é uma coisa. A nossa Ponte aqui é diferente...[risos] É o Morro da Chiquinha. Não é uma Ponte de concreto é uma Pontesinha. Aí começamos a trazer algumas coisas. Quem criticava alguma coisa sobre o burocrático, alguma coisa sobre o Pacheco, o Pacheco. Trazer algumas coisas sobre alfabetização, como alfabetizar esse povo todinho.

Porque isso foi uma questão que apareceu rapidamente.

Rapidamente. Alfabetização foi o primeiro tópico. Que é difícil, tinha pessoas que se davam super bem em aulas que eram do Ciclo I, se davam super bem no Ciclo II, se expressavam muito bem mas não sabiam ler. Mas se davam bem na aula. Sabiam. Olha, o professor falava da história ali e eles se viam dentro daquela história. A visão também começou a mudar. A gente não trabalhava mais em cima de um livro. A gente trabalhava em cima da realidade. O professor de História trabalhava com música dentro da sala de aula – olha que coisa interessante. E a gente sentiu essa dificuldade, mas essa dificuldade, quando você faz um Projeto como esse, não pode. A gente tem que ser útil - eu acho. Porque eu não posso só colocar professor de Fundamental I, professor alfabetizador. Só ele. Ter esse cargo que ele vai ter que alfabetizar todo mundo. Porque senão também todo mundo só ia na aula dele. Tinha gente no nono ano que não sabia ler. Eles precisavam. Então a gente pensou que foi uma das primeiras coisas que a gente precisava alfabetizar. Mas a gente tinha que alfabetizar no coletivo. E aí vem mais esse horário coletivo para essa formação.

Deixa eu pensar. Eu estou pensando em quadros de tempo. O projeto começa a ser discutido em que momento? Em que ano que foi?

Foi em 2013. E acabou em 2017. É. Final de 2013. Começa aí a levantar a vontade. 2014 foi quando a gente realmente sentou com os alunos no primeiro semestre e conversamos sobre isso. 2014. O segundo semestre foi quando a coisa começou a andar porque daí a gente já tinha os alunos que gostariam mesmo. Até aqueles mais velhos viram que dava certo.

Esse primeiro semestre então foi um momento de muita discussão...

Foi. Então assim – porque a gente fez um projeto para 15 dias. 15 dias- no máximo um mês. Para ver como é que eles iriam lidar com aquilo. Muitos gostaram, principalmente os adolescentes. Mas os mais velhos – eles ficaram com uma dificuldade no primeiro momento, no segundo vieram com crítica... Na terceira semana foi quando eles começaram a se situar. E aí foi quando a gente fez outra assembleia para ver se continua ou não. O que vocês acham? Foi muito difícil? Não? E aí eles falaram – vamos dar um voto porque o que aconteceu nesse intervalo aí do primeiro momento, os adolescentes começaram a se interessar e aí aquela bagunça que tinha de ficar pelos corredores, de ficar ouvindo aquele funk na sala de aula, sair para se drogar, isso começou a diminuir. Pouco, mas diminuiu. E os mais velhos começaram a ouvir as aulas. E naquele momento pessoalmente quando você tem um aluno do nono ano que não sabe ler não sabe escrever, mas você tem uma aula de alfabetização e que os colegas dele vão lá, ele não tem mais vergonha de falar que não sabe ler e escrever. Porque aquele grupo que ele está não sabe ler e escrever também. Então eles começaram a ir a alguns grupos, para aquela aula que começou a ser interessante. Quando ele está só no Ciclo dele ele não tem como voltar, se ele não sabe ler, não sabe fazer nada. Ele vai para bagunçar mesmo. Agora ele tem a oportunidade de ir para a aula sem rótulos.

Segundo semestre de 2014.

Foi muito bom. Até o final de 2014 foi o melhor. Porque aí a gente começou a – com as formações de professores para ser alfabetizador, dentro da área deles mesmo...

Você... identificava isso na alfabetização como um... um dilema escola e resolveram...

Sim.

E começou tudo com os professores...

Sim. O começo teve algumas pessoas que foram... mas eu não estudei para isso, eu estudei para...

Sempre essa fala?

Sempre essa fala. Não sou Fund. I ou não sou Pebinha. E aí eu falei essa é uma dificuldade. Acho que não era só minha, era de todos os professores. Então, vamos ver o melhor jeito de fazer isso. Se a gente tiver umas pessoas que venham dar uma FORMAÇÃO conversar com a gente numa atividade e até esse momento entrou o professor de matemática que ele era coordenador do Estado e ele tinha uma formação muito boa. Ele fazia, como que é o nome? Ah esqueci o nome... PNAIC e ele veio para somar. Ele ouviu tudo aquilo, que estava naquela bagunça e ele falou, eu posso ajudar. E ele veio e deu uma formação que aí foi o legal. Que assim é você ser coordenador, você não detém o saber então dentro disso daí você tem que obter ajuda. Porque para mim também era novidade. É..Então assim – o que eu podia ir lá e acrescentar, mas todos eles. -Todos - eles começaram a trazer coisas para a Hora-atividade. E todos eles foram formadores também. Uns dos outros. Porque a gente tem que se ajudar naquele momento. Estava dando certo – então vamos embora!

Bom, vou voltar a uma questão da escola. Como é que a Escola começou a receber as notícias do PAS na EJA?

Então. Com relação aos professores, eles gostaram bastante e, agora com relação à Gestão, inicialmente, não sei se foi um defeito nosso, mas eles falaram que foram os últimos a saber porque a gente vinha de um grupo fechado. Nós não tínhamos Vice-diretor, então quem ficava a noite era eu e os professores. Durante um bom tempo isso. Aí quando a gente viu a dificuldade – por que viu que tinha e era tudo não não não também. A gente tinha muita dificuldade porque tudo era passado relatório do que acontecia na noite. Todo dia era uma carcada. Sabe essas coisas assim?

Mas explica melhor essa coisa do relatório, da “carcada”?

É assim. A diretora que atuava na época falava para os guardas ficarem de olho então tudo o que acontecia de manhã ela já sabia. E tem coisas que eu acho que são coisas mínimas que dava para a gente resolver. Sem a direção. A direção não era atuante a noite. Nunca foi atuante a noite. Aliás a direção não queria que tivesse EJA dentro da escola. Então para a gente mudar ela fazia de tudo. Para quê? Para ter algum relatório, para ir lá à secretaria para tirar a EJA de lá porque para ela não era interessante. Dava muito trabalho. Eu acho que fechar a EJA não vai resolver o problema, só vai acrescentar mais. E aí a gente teve uma resistência sim. Na época veio até tinha uma Vice-diretora que estava trabalhando de manhã e depois ela começou a trabalhar a noite com a gente e aí ela veio para olhar realmente. Ver o que ia acontecer, não sei das quantas. Aí foi quando a gente comunicou a diretora. Já que vocês vão fazer isso. Porque na realidade a gente estava comunicando mesmo. Tinha falado com o pessoal da Secretaria, transformadores, que era possível. E ela falou: “mas se acontecer alguma coisa...vocês vão responder? Praticamente falou que era contra. E, aí depois, logo em seguida, mudou a Vice direção porque a primeira Vice-diretora realmente era terrível. Aí mudou para uma outra professora que aí já sabia o nosso Projeto, ela era do período intermediário da tarde e aí ela veio para somar. Aí foi quando o Projeto começou realmente a deslanchar. Aí a gente teve um apoio, o que a gente precisava estava em

mãos. Foi quando a gente começou a ter visibilidade até na Secretaria. Que a gente começou a colocar a alfabetização, e aí comecei a levar para o grupo de coordenação, aí muita gente falava aí tinha que dar certo.

Isso na Coordenação?

Não existe professor que alfabetiza. O Ciclo II. Não existe isso. Não existe aquilo. Então eu falei assim até o primeiro ano eu estava tão entusiasmada que eu queria que era possível. Que a gente não precisava colocar Primeiro, Segundo, Terceiro, Quarto... que a gente poderia dar essa oportunidade deles irem numas aulas que eles estavam querendo, a fim de fazer. E... foi muito difícil. Eu fui extremamente criticada.

Pelo Grupo de coordenação?

Pelo grupo de coordenação. Porque o que eu vejo assim foram quatro anos de formação ali. Eu vejo que as pessoas saem da sala de aula e perde a ciência de professor.

O que que a Coordenação discutia nesses quatro anos que você ficou... até você trazer a bomba?

Discutia que está difícil indisciplinado como é que a gente faz com quem é indisciplinado. É o que a gente faz quando a gente tem uma pessoa com um déficit de não sei das quantas. Eram questões. Era o que a gente vivia mesmo. Só que eles tentam tirar a resposta do que vem de lá da Secretaria. E o pessoal da Secretaria é um pessoal que já saiu da sala de aula. E está muito além. E infelizmente é isso que a gente tem na escola. Coordenadores que já saíram da sala de aula, muito tempo além do que a gente, que não sabe da realidade. Para quem é formador tem que ser professor mesmo de verdade. Então assim, a gente tinha trocas. Era assim um espaço bom, mas era sempre a mesma coisa. Então quando você coloca que tem jeito que você vem, traz, a gente está fazendo isso em Hora- atividade, a gente tenta fazer, não precisa copiar o que está sendo feito. Mas é uma solução, é um caminho. Aí você vê assim que as pessoas elas reclamam muito, mas elas têm muito medo do novo. Elas ainda estão naquela escola tradicional, não que a tradicional seja ruim, não é isso. Mas dependendo a realidade de onde você está, você vai ter que fazer alguma coisa.

2014 e 2015. Tem duas questões que eu queria te colocar – Primeiro o momento em que a Secretaria ouve o Projeto e resolve tornar o Projeto – da Secretaria. Eu queria que você falasse um pouco sobre isso, o que você achou, o que o grupo achou dos professores, como foi essa recepção. E o ano de 2015, que parece que foi o ano em que a coisa deslanchou.

A Patrícia que era formadora, ela começou a levar isso adiante, ela começou a trazer as nossas experiências para dentro da nossa formação, com as críticas e tudo, mesmo com as críticas dos coordenadores, colegas. Ela começou a dar uma importância maior. Foi ela que realmente deslanchou. Ela que falou com o Secretário, olha tem uma escola inovadora, uma escola assim assada. E assim foi que a gente começou a ter um apoio do pessoal de lá da Secretaria viável para o grupo e começou a assistir algumas aulas, ir ver como é que funcionava. Eles viram que funcionava. Que eles já tinham ido no morro da Chiquinha. E uma vez no ano que tinha medo de ir também. É, eles começaram a ir, praticamente duas vezes no mês. Então, para a gente era muita coisa. E começaram a surgir as questões. E a gente já estava embalado também. E eles viram que dava certo. Mas nesse exato momento quando o pessoal começou a ir, eles começaram a querer se apropriar de uma coisa que não foram eles que fizeram. Tirando a Patrícia, lógico. Mas, eles

começaram a falar, mas essa ideia nós já tivemos, tivemos essa ideia, surgiu da Secretaria foi um professor que falou: não. Pessoal da Secretaria? Onde é que vocês colocaram isso? Essa história surgiu aqui. E foi do chão da escola. Não foi na Secretaria. Que até hoje não tinham feito nada.

Na EJA.

É. Isso na EJA. Nunca fizeram nada. Surgiu daqui. Desse grupo. E aí eu gostei muito da fala dele. Ele foi uma pessoa que foi muito importante para nós. Muito importante. Talvez uma das pessoas mais importante do PAS. E ele fez com que o grupo se apropriasse daquilo. De todo aquele caminho que a gente percorreu. E dar um breque na Secretaria, porque até então, quando está tudo bonitinho, quando está tudo caminhando, quando você faz uma assembleia e todo mundo já fala e está ouvindo. Olha que bacana, a gente já tinha esse Projeto. E aí foi bem assim. Mas aí eles vieram, quando eles viram que já estava. Era uma equipe não era um grupo. Era uma equipe, ali tinha uma equipe e isso faz toda a diferença. A equipe anda sozinha.

O nome Autonomia do Saber era. Vocês já batizaram no começo?

No começo.

E a Secretaria usou o nome também do Projeto?

Usou. O Moacir que era o Secretário da educação ligou na Escola e pediu para usar o nome e a gente fez uma reunião e os professores. Pode? Pode. Mas desde que se cite que esse nome partiu da nossa escola. Os professores vão embora, mas a Escola sempre continua. Independente. Então a gente não queria nada assim... Não teve essa coisa de aparecer. A gente só queria realmente sanar o problema. Mas também vamos dar mérito a quem tem. E aí quando ele fez um documento, falando do PAS, colocando a Secretaria acoplada ao PAS e a gente foi muito bem abraçado por ele também. Uma pessoa que ajudou muito.

Como é que foi apresentada essa ideia do Projeto piloto? Para duas escolas?

Foi o pessoal da Secretaria, que os grupos da Secretaria é que começaram a ir até a Escola e eles falaram. Ah vai ter uma escola que vai surgir, agora e a gente queria colocar lá, mas nesse momento, nós colocamos assim isso aí não tem que surgir da Secretaria para a Escola. Vem da necessidade daquela escola. Se tem a necessidade de fazer um projeto ele não precisa ser igual o nosso. De repente é outra demanda, outro pessoal, tem que ver quantos adolescentes tem, se vai ser uma escola. Quais são os professores que vão trabalhar nessa escola. Por que aqui surgiu conosco, da nossa necessidade. De repente, se você for colocar professores que não vão abraçar o projeto não vai mudar nada.

Mas vocês falaram isso para eles?

Falamos. Todo mundo colocou. Que teria não é uma coisa assim. Nós vamos implantar o PAS em tal escola. Agente não vê assim. A gente via assim: a escola que tem a necessidade pode vir até a nossa. Pode trazer alguns alunos até para conhecer. Faça uma assembleia com seus alunos. Era um ponto de partida. Para surgir em outras escolas. Com seus alunos. Que veja a necessidade deles. Agora não chegar com uma coisa pronta e colocar assim e de repente. A gente sabia que não funcionava. Em uma escola eu tenho que ser muito sincera com você, foi colocado sim. Foi colocado por um pessoal da Secretaria. Não estou falando do Secretário da educação, era um grupo. Porque eles queriam fazer até melhor do que na nossa escola. E colocar esse mérito para eles. Aí surgem essas divergências, sabe assim essas coisas de ego? E que eu não sei se deu tão certo. Agora na outra escola, eu acredito que os professores sentaram sim, viram o que era o melhor é tanto que nem copiaram nada, não foi cópia de nada. Fizeram por eles. Eles não

precisaram. Eles montaram um projeto. Porque o PAS não é engessado. O PAS é para a autonomia do saber, independe se é Cardápio, se faz módulo, se faz série. Tem que ser da maneira que os alunos vão colocar para você. E aí eu acho que lá sim, lá também deu certo por que não foi imposição de Secretaria.

Então vocês entenderam quede repente virou uma disputa?

Teve disputa. Infelizmente. Porque a educação ela não é pensada em educação. Infelizmente, dentro da educação, não são todos os lugares, mas eu estou falando da nossa realidade. Existe muito jogo de ego.

Internamente, como o projeto estava se organizando?

Já estava ótimo, ficou muito bom o projeto, a gente já tinha assim mais de 90% dos alunos que já estavam sim bem afiados. E os mais velhos. Esses aí eu tenho que falar. O pessoal que é mais velho, de uma idade assim de terceira idade, eles se superaram. Por que antes foi só com alfabetização, como a gente começou com pesquisa.

Mas como foi em relação a alfabetização...

A alfabetização foi ótima porque eles poderiam ser alfabetizados pelo prof. de História, pela profa. de Artes, com uma linguagem totalmente diferente que era do Fund. I. Então..., às vezes você fica tão ali naquele professor, naquele professor que as vezes você não avança. E outro te abre outro leque de coisas, outra maneira de alfabetizar. Como é a maneira de alfabetizar com música, como era a maneira de alfabetização em artes. Como é que você vai fazer uma leitura de uma peça de arte, posso usar aquilo ali para alfabetizar. Como que eu posso ver uma maneira que o aluno fazia, foi numa das aulas de... que a gente fez – que eu acho que essa aula foi muito importante. Foi na Hora atividade que a gente trouxe um método sociolinguístico da Unifesp. É que eu não me lembro agora o nome da professora. E aí foi trazido um vídeo. Eu não lembro se foi por mim ou foi pelo professor. Foi um de nós dois. Eu ainda acho que foi pelo professor, mas eu não tenho certeza. Ele trouxe um vídeo e nós paramos e assistimos ao vídeo e dentro de uma palavra, muito usada no cotidiano, por exemplo, ponto de ônibus, alguma coisa assim que eles identificam muito. Você alfabetizar com aquela frase. Ou com aquela palavra. E fazer com que eles formem palavras dentro daquilo ali. E aí foi quando a gente teve um ganho muito grande nessa página que eles falam. E eles começaram a serem alfabetizados. Muitos. Nós tivemos muito aluno nisso. Dentro do que eles já visualizavam é você destrinchar, decompor aquela palavra. Se ele sabe que ali é pon-to, po-po daí o pa pé pipopu – taté ti to tu... Dentro disso eles começaram a formar palavras, dentro do que eles já conheciam já na própria fonética. Eles já tinham isso. Eles tinham uma audição muito boa em relação a isso. Então ficou fácil para você tirar eles do escuro e trazer para o claro. E aí foi quando a gente começou a alfabetizar bastante. Todos os professores.

No ano de 2015 foi um ano assim de muitos encontros das Escolas? Como é que você via esse momento?

Sempre o espaço expandido. Começaram a dar o espaço para o PAS. Foi quando falaram sobre a medalha Paulo Freire – foi a Patrícia que falou e o Nando disse – Vamos fazer agora. A-go-ra. Mas será que a gente está preparada? Vai vir, vai vir gente da Secretaria – e se nós fomos escolhidos quem somos nós. Porque é para o Brasil todo. Não era só para São Paulo e Guarulhos. Então... E foi quando a gente começou as três Escolas, nós começamos a fazer os nossos encontros e escrever sobre.

O que você achava desse momento dos encontros das três escolas?

Para mim foi o melhor momento. Foi melhor do que qualquer formação que a Secretaria poderia dar. Que é a troca, a troca feita em uma escola, porque a gente não tinha esse momento. Nós não tínhamos esse momento. O que era feito na escola o que era feito em outra, saber o que o colega pensa, quais dificuldades o colega tinha se era a mesma que a minha. Vamos sentar e ver como a gente soluciona isso e ver o que dá certo de outra maneira. Isso foi muito assim muito legal. Eu acho que a escola C e a escola B essa parte teve uma troca muito boa, teve uma afinidade entre os professores porque eu acho que nunca senti nenhuma concorrência, nenhuma... era uma somatória. Essas duas escolas eram uma somatória. A outra escola foi muito boa também. Eu acho que faltou um pouco não ouvir muito a Secretaria. Tinha muita gente infiltrada na Secretaria. Queria muito que desse certo naquele local. Não é que não deu certo, eu acho que deu certo também. Mas assim... faltou entrosar um pouco mais com as outras duas escolas. É... fazer junto. Não ficar muito secretariando, levar muito para a Secretaria porque o chão da escola somos nós. E eu acho que todo mundo que participou do PAS ainda hoje tem uma visão totalmente diferente.

Vou chegar lá... Eu vou colocar uma questão – Você acha que é necessário... Tem duas situações que você colocou – que é importante e que apareceu isso também em outra entrevista. A questão de um Projeto que surge do chão duma escola e duma tentativa de você implantar organicamente e institucionalmente, via decreto – um projeto. E a Secretaria arruma uma solução, pelo menos é isso que estou vendo, que é selecionar os professores. Fazer um processo seletivo dos professores. Como é que você viu isso – essa coisa de selecionar os professores?

Então. Selecionar os professores, os nossos professores eu vi como positivo. Não vi como negativo não. Porque dentro da classe de professores também tinha as críticas. Então não adiantava você. Lógico que ia surgir gente que achava que ia ganhar horrores, porque estava participando de um projeto e então vou até lá. Mas não tinha a dimensão de quanto trabalhoso é. Porque é muito trabalhoso. Não é uma coisa assim – Ai – olha – vou dar minha aulinha ali, corrigir aquilo ali... E não. Você vai corrigir a parte de alfabetização, você vai corrigir a sua aula, você vai ter temas na aula para ser discutido e, lógico, vai ter de avaliar o aluno. Você avalia aquela sala com trinta alunos é uma coisa, mas você avaliar 120 que pode passar de 160, não sei quantos. Na nossa escola era mais ou menos 120, mas imagina nas escolas que eram maiores. Então quer dizer, você teria que saber quem era. Até a gente tinha “carometro”, foto com os alunos para o professor saber quem era. Se o aluno foi na minha aula, a gente tem que fazer um Conselho de classe não mais com aquela turma. Conselho de classe você faz contando que tem 120 alunos.

Como é que vocês avaliavam o educando na escola, depois que o projeto se consolidou?

A gente fez o “carometro” e tinha algumas atividades que a gente fez como se fosse um portfólio e a partir dali a gente começou a avaliar mais assim acho que o fechamento da avaliação para a gente era a pesquisa. A pesquisa foi o ponto chave para saber onde o aluno avançou.

Como funcionava a pesquisa?

Na pesquisa os alunos escolhiam um tema e eles iam pesquisar sobre esse tema que poderia ser em grupo, poderia ser individual. O começo foi um pouco difícil porque eles achavam que a pesquisa era você entregar uma folha e não era isso o que a gente queria. A gente queria saber o

que ele aprendeu o que ele pesquisou e o que ele aprendeu com isso e passar para eles serem os próprios formadores da própria comunidade deles. Quer dizer, ao fazer um tema ele tinha que estudar sobre aquilo. Não precisava ser nada. Não é isso. Mas dentro do que ele aprendeu ele poder passar para os outros.

Verbalizar?

Verbalizar. Ter postura, trabalhar, ir lá conversar lá na frente, saber o que levou ele a fazer essa pesquisa. Era importante porque o comecinho foi muito... foi singela as apresentações. Depois isso virou um acontecimento na escola. Porque todo mundo queria trazer a família para ver. É, eles faziam um teatro e começaram a se aprofundar e se apropriaram tanto disso. Saber ir atrás das coisas, pesquisar as coisas. A gente não tinha um computador, não tinha nada. O máximo que a gente levava, cada professor levava o seu notebook, aí a gente até comprou aquela internet porque a gente não tinha a rede, aquela internet que a gente colocava no computador.

Vocês compraram para poder...

Compramos para poder ter a internet. Então cada um botava lá. Esqueci o nome do negocinho, mas a gente colocava e eles só pegavam um teclado na época. Aí que começaram as pesquisas. Então tinham as pessoas que não sabiam ler direito. A gente chegou a ver alunos que foram até o posto de saúde para falar sobre pressão alta que era uma doença que tinha e aí um médico passar um monte de coisa, trazer algumas referências para eles, eles trazerem para a gente, para procurarem ler para saberem colocar isso lá na frente para todo mundo. E são coisas importantes, coisas que fazem um sentido para eles. Então a pesquisa foi assim, sair do nada. Não sabia folhear um livro principalmente o pessoal mais maduro, da terceira idade. Até fazer uma apresentação para a gente. Isso aí para a gente esse foi um ganho assim. Era avaliar realmente. Era avaliar o aluno num todo. Era o saber o que ele tinha adquirido ali naquele semestre.

Interessante isso.

Para a gente foi um ponto de avaliação muito forte. Muito forte. No começo uns tinham timidez, outros gravavam assim uma coisa no celular e trazia, mas eles faziam. Quando eles viram que aquilo passou a ser algo que todo mundo queria fazer. Eles foram para fora. Eles foram além dos muros da escola. Eles foram apresentar na Secretaria. Foi aí que o pessoal da medalha Paulo Freire veio justamente nessa época em que a gente estava fazendo as apresentações, já fazia uma semana de apresentação e foi aí que eles viram realmente. Quando a moça chegou, ela ficou meio assim passada essa anarquia, um grupo aqui um grupo ali e ela estava avaliando tudo dentro da escola. E era uma bagunça tão organizada que ela conseguia se situar em cada espaço, por que a gente usava todos os espaços da escola, já não era mais dentro da sala de aula. Então quando ela viu aquilo ela virou e falou assim uma coisa que até o próprio Secretário da educação falou. Se existe alguma referência de Paulo Freire está aqui. Aqui realmente é uma escola diferente. Onde não tinha nada para dar certo, como o Moacir fala, foi aí que deu. Não tinha nada para dar certo mas...

PROFESSOR C1

Pensando a sua experiência docente, primeiro como é que você parou no PAS?

Eu estava na escola C quando começou, no ano que começou em 2014, estava lecionando lá e aí o PAS começou no meio do ano de 2014. Já estava na escola, então eu fiz parte desse início que foi a professora Evelin que levou a ideia na época para a coordenadora C e aí foi onde que começou, já estava lá desde o início.

Como é que foi esse início lá?

Então começou com problemas com alunos, pela indisciplina, a gente estava querendo uma coisa que chamasse a atenção dos alunos, assim como eles estavam com essa indisciplina, uma matéria, alguma forma de chamar a atenção dele, dele ir pra escola com o intuito de aprender alguma coisa que fosse interessante pra eles, então a gente começou com aulas onde eles poderiam escolher, onde entrou o cardápio, onde eles poderiam escolher qual a aula que eles queriam participar, às vezes tinha aquele aluno que gostava mais de matemática por exemplo, então ele poderia optar por ter mais aulas de matemática, mas dentro do cardápio tinha também a questão dele também não ficar sem as outras disciplinas, ele tinha que cumprir uma carga horária, mas ele tinha uma forma de por exemplo, pela carga horária ele teria dois momentos, que a gente divide momentos de aula de matemática mas aí com isso ele poderia ter três ou quatro momentos então se ele gostasse mais de matemática ele poderia diminuir outra disciplina.

E quando você foi parar na escola B?

Foi porque, quando foi decidido que o projeto ia continuar porque ele iniciou apenas na escola C então em 2014 só acontecia lá. No final do ano eles quiseram levar a proposta pra mais duas escolas, que foi a escola B e a escola A. Eu saí da escola pela distância e, aí como abriu vaga eu me inscrevi para poder trabalhar, mas na verdade eu tive que passar no mesmo estando no início lá do projeto como eu quis mudar de escola eu tive que passar pelo processo seletivo.

Você passou pelo seletivo então?

Passei por que eu quis trocar de escola se fosse para continuar na escola C, eu podia continuar, por que naquele ano de 2014 os professores que estavam na escola C poderiam optar de ficar lá não precisava de escolha, como pra mim era muito longe aí eu quis sair mesmo querendo ficar no projeto, mas era muito longe. Como abriu na escola B me inscrevi eu passei pelo processo.,

Entendi,deixa eu pergunta uma coisa é,em relação a escola C você acha que o projeto trouxe diferença,trouxe algo nova pra escola naquele momento?

Trouxe,foi assim ,foi um movimento bem diferenciado tipo os alunos estavam acostumados assim,teve uma mesmice, todo dia chegava ia para,tinha aquela aula certa que ele ia ter,hoje vou ter aula de português e matemática já sabia,foi uma experiência bem diferenciada pra eles ,porque eles poderiam,eles chegavam eles tinham lá o cardápio que era o cronograma da aula,eles sabiam o que ia acontecer na aula,não era por exemplo assim escolher só,ah hoje eu vou ter matemática,mas o que a professora vai trabalhar nessa aula,ah hoje a professora vai trabalhar porcentagem ah mas eu já vi essa aula eu já sei,então eu posso ter a oportunidade de ir pra uma outra aula entendeu,então eles já tinham ali é,não era só a disciplina eles tinham o conteúdo, que o professor ia trabalhar naquela aula.,

E na escola B, como é que foi nesse primeiro momento lá do projeto?.,

Quando eu cheguei na Escola, eu acabei levando um pouco da experiência. Então assim a gente começou com o cardápio de início, mas aí já não deu certo, não foi a mesma coisa que aconteceu. Começou a virar aquelas panelinhas porque os alunos, muito alunos não escolhiam pelo conteúdo que eles iam ter, pela disciplina, e sim “ah, meu colega escolheu essa aula eu também vou escolher”. Então acabou que, os adolescentes, foi meio que tumultuar as aulas tipo eles faziam aquelas panelinhas ia todo mundo para uma aula só para poder ficar junto, então o cardápio não funcionou na escola B.

Pensando o PAS em relação as outras escolas, o que o PAS trazia de diferente assim para o professor?.,

Para o professor?

É você trabalhou em outras escolas na EJA antes do PAS?...

Sim eu trabalhei.

O que era diferente trabalhar no PAS, pensando a sua experiência, o que era diferente comparando com as outras escolas que não possuíam o PAS?

Que a gente não vai ficar tipo naquela mesmice por exemplo às vezes em outra escola você poderia por exemplo chegar ali durante a aula ah hoje vou ver olhar para cara dos alunos, vou ver o que vou passar hoje. No PAS você já tem que ter uma coisa planejada mesmo até no cardápio por exemplo o aluno já sabia qual a o conteúdo que ele aprendeu naquela aula, então você tinha que na semana já ter isso certo, tal dia vou trabalhar porcentagem, tal dia vou trabalhar números decimais então você já tem que ter já preparado mesmo a aula com o conteúdo certo. O conteúdo certo é difícil fazer naquele dia e sempre buscando novidade você tem sempre estar buscando o novo, por exemplo, as oficinas que trabalhamos os roteiros então, acho que o professor que está no PAS ele tem que ser mais pesquisador ele tem que pesquisar, está ali estudando a todo momento,

E nas outras escolas acontece isso?

Acaba que fica, tipo você já sabe tem aquele conteúdo já sabe aquelas coisas que você vai fazer, durante o ano letivo e acaba ficando assim sem você assim muito correr atrás da novidade quando você não tem, apesar que assim, depois que você passa pelo PAS, você acaba é isso fica enraizado eu acho depois muda, eu posso dizer que eu sou uma nova professora depois do PAS.,

Deixa eu te perguntar outra coisa, sobre formação, você entrou na rede em 2009, correto?

Isso

Correto você considera que o tempo que é dedicado a formação na rede é adequado assim, pensando no tempo que você está na rede quase dez anos acontece muitas formações? Você enfim a pergunta é você participou de formações? Grupos de estudos ? Você se sente amparada nesse sentido com as formações que a rede oferece?

Eu acho que bem precárias as formações, por exemplo, fazem quase dez anos que eu estou quase não tem promoção, quando tem são essas que é tipo três vezes ao ano ou alguma coisa assim que é um dia lá que você vai bem pouco.

E na época do PAS tinha mais formação ou não?

A gente se encontrava quando estavam as três escolas. A gente tinha um dia do mês onde a gente se encontrava pra e estar discutindo as questões do PAS como ficava o PAS nas outras escolas as experiências que as outras escolas estava tendo que levava, até por exemplo quando a gente foi em uma das formações e o pessoal da escola A falou do roteiro então a gente via umas experiências que as outras escolas estavam trabalhando pra trazer pra nossas escolas, não da mesma forma, mas ir adaptando.

Isso era importante ou não?

Com certeza por que às vezes a escola está trabalhando uma coisa super interessante e era nesse momento que a escola nessas formações que a escola tinha como passar isso pra outros professores para gente poder levar pra outras escolas.,

Você acha que você tinha mais tempo pra discutir o que você ia trabalhar em sala de aula no tempo que você estava no PAS ou em escolas normais assim sem ter um projeto, quer dizer é a pergunta é a seguinte na época do PAS havia uma preocupação maior com a formação com o que você ia levar pra sala de aula.,

Sim

Ou tanto uma escola quanto outra era a mesma coisa?...

Não, no PAS tinha essa preocupação e até porque tinha a preocupação do grupo o que os colegas estavam trabalhando não simplesmente eu vou e faço a minha parte outro professor faz a parte dele não a gente discutia isso nas horas atividade o que o professor está trabalhando, quando a gente é ,tem um tema gerador todos os professores possam trabalhar o mesmo assunto A gente sempre conseguia é saber o que o colega estava fazendo. Tinha as aulas da regência então você conseguia se preparar pensar melhor e até saber o que o colega está trabalhando.

Pode ser uma pergunta estranha, mas é como é que funcionava as horas atividades na época do PAS, é pensando a hora atividade também como um espaço de formação do professor, como é que funcionava as horas atividades?

Então era essa discussão entre nós. O diálogo entre os professores, do que o colega está trabalhando em sala. Por exemplo se a gente tinha um tema gerador a gente tinha que pesquisar sobre esse tema que nem sempre era uma coisa fácil para todas as disciplinas. Então era o momento de pesquisar de trocar ideias, então você trabalhar um tema gerador. Por exemplo, teve um tema gerador que foi sobre o mundo do trabalho então nesse caso cada professor trabalhou uma situação em relação ao mundo do trabalho, questões trabalhistas, eu consegui trabalhar nesse tema no mundo do trabalho as questões trabalhistas, mas uma coisa para mim também foi novo, levei para a sala de aula como calcular décimo terceiro, férias, mas pra isso eu tive que estudar então na hora atividade a gente conversava com isso. Tinha a professora que era formada era advogada que trouxe muitas coisas no caso nesse tema para a gente. Tudo era uma formação na hora atividade. Se tinha alguma dúvida o coordenador sempre ia atrás trazia algumas questões sobre tema gerador. O que ia ser trabalhado, vídeos, etc.

E a hora atividades nas outras escolas?

Não tinha nada a ver com as horas atividade dos PAS. Era mais assim temas que o coordenador trazia, mas nada relacionado ao que ia ser trabalhado em sala de aula específico.

Como é que funcionava essa questão da autonomia e o educando da EJA? Qual era o papel do educando no PAS na sua visão?

Ele tinha a autonomia de saber assim, o que ele ia saber ali o que estava aprendendo como que ele estava, poderia avançar naquela aula. Autonomia até de chegar no professor pra dizer se aquilo ali estava bom pra ele ou não, por exemplo, quando a gente começou com o cardápio ele tinha autonomia pra escolher a aula que ele queria naquele momento, se tinha lá professor de português, se vai trabalhar ortografia. Professora de matemática vai trabalhar as quatro operações ele poderia ali naquele momento decidir qual a disciplina que ele queria ter naquele dia, aquele dia vamos dizer ele estava com a cabeça doendo ele não está com a cabeça para matemática, então ele poderia escolher outra matéria que ele achasse que daria conta naquele dia. Então autonomia de poder fazer essa escolha. Na escola B, depois, a gente começou a trabalhar com os módulos então esse O educando tinha autonomia de saber o nível que ele estava para poder na sala desenvolver melhor do que ele necessitava, então ele sempre estava ali a par do que precisava assim, qual matéria estava evoluindo mais. O que ele precisava mais naquele momento

Você considera que ele vivenciava mais a escola?

Sim, se ele precisava de um reforço. Dentro do projeto a gente conseguia ter essas aulas como se fosse um reforço daquelas disciplinas que o aluno precisava mais. Dele poder trocar uma aula assim ele tá ali naquela aula, mas ali ele tá precisando mais de outra disciplina. Por exemplo, hoje eu tenho aula de português, mas o conteúdo que o professor está passando eu já dominava, preciso mais dessa aula. Então o educando poderia chegar no professor e falar eu posso assistir sua aula hoje, você vai estar em outra sala, posso ir nessa sala hoje.

Qual é o papel do coordenador na escola, em sua opinião?

Ah o coordenador ele está entre o meio dos professores e na escola. Eu vejo assim que ele fica ali para orientar os professores, para dar as formações em hora atividade, auxiliar em questões até dos alunos. Ele está ali tipo como que fosse recebendo as ordens do superior. Do diretor, do vice,... Acaba tendo que passar isso para os professores, mas eu acho que o papel dele é orientar os professores e auxiliar ali ajudar com os alunos.

Você acha que essa a ação da coordenação no PAS, é importante para o projeto?

Com certeza por que se o coordenador não fosse de acordo com que estava acontecendo na escola, não auxiliar, acho que não vai para a frente. O coordenador até para poder trazer as discussões, mediar essas discussões na hora atividade é importante sim.

Que ações do PAS deram certo na sua opinião? Que tipo, pensando em atividades pensando em realizações o que você acha que deu muito certo no PAS?

As oficinas que eram aulas onde os alunos tinham uma aula diferenciada que não era todos os dias, era uma vez por mês. Então tinha as oficinas onde o aluno naquele momento também poderia escolher qual oficina ele queria participar. Tinha as oficinas de artesanato jogos matemáticos, então deram muito certo. Os alunos participavam. Deu muito certo, o cardápio que funcionou muito bem na escola C, mas já não funcionou na escola B. Então acho que é assim.,

O que funcionou na escola B?

Na escola B funcionou questão dos módulos de aprendizagem, os módulos, as oficinas, o roteiro, que não foi por tanto tempo acabou a questão de Xerox essas coisas que atrapalhou, mas funcionou legal. Os que eu me recordo bem, que deu bem certo foi a questão dos módulos e as oficinas.

E o que não deu bem certo, o que você acha que faltou assim?

O que faltou cardápio não deu certo no início, mas a gente já conseguiu melhorar para questão do módulo, a gente foi adaptando. Mas aí você não precisa ficar pensando só a questão da poder ser no geral também alguma coisa. Assim, o que não deu certo, acho que assim mais a questão do apoio de fora, assim, por exemplo, o primeiro ano quando iniciou o PAS em 2014, 2015. Que foi expandido para outras escolas a gente tinha o acompanhamento do pessoal era do Doep. Eles vinham, acompanhavam, vinham ver o que estava precisando, depois nos outros anos isso já não aconteceu mais a gente ficou meio que abandonado, as reuniões, por exemplo, que aconteciam davam certo. Esse encontro de promoção, tipo o ano passado não aconteceu nada disso, não aconteceu as formações, não aconteceu essa visita do pessoal, o ano passado não teve nem o interesse pelo PASA gente ficou abandonado mesmo, a gente continuou por que o grupo de professores quis, estavam gostando o que estavam fazendo e continuou porque senão.... Acho que o que precisou mais e o que não deu certo foi o PAS ter sido deixado de lado pela prefeitura no sentido geral.

O que você aproveita da sua prática docente da experiência que você teve no PAS hoje, depois de passar Três anos no PAS o que você aproveita?

Que a gente sempre tem que estar inovando, levando essas mudanças, essa rotina do PAS. Como eu falei, ficou enraizado, então você quer levar, por exemplo, procurar trazer atividades para os alunos que seja do interesse deles. É deixar que esse aluno tenha essa autonomia. Mesmo não estando no PAS. A gente pode aproveitar o que o aluno tenha essa autonomia e essa parte da pesquisa de sempre estar inovando pesquisando. Procurar esses temas geradores que a gente trabalhava no PAS procurar levar para outras escolas na verdade. A gente quer que o PAS aconteça em todas as escolas, então é como querer mostrar isso para todos os professores que não participaram do PAS. Como o PAS acontecia para que de uma forma, a gente consiga que ele aconteça em outras escolas. Então essa parte das pesquisas das oficinas, essa coisa a gente quer levar para outras escolas, é meio estranho chegar em uma escola e saber que não tem o PAS mais.

PROFESSOR C2

Queria que você contasse qual era sua experiência com EJA antes do PAS?

Já tinha trabalhado antes no Estado, um semestre, coisa pouca. E eu trabalhei aproximadamente um ano e meio em São Bernardo [do Campo] por volta de 2011 e 2012 – na Gestão do Marinho em São Bernardo. O Marinho entrou na Educação.

E você entrou em Guarulhos quando?

Finzinho de 2013, mas com turma mesmo em 2014.

E aí já foi na Escola...

Não. Fiquei um mês adido no [Escola] Carlos Drummond, mas logo chamaram porque a escola C tinha desmembrado.

Outras experiências antes do PAS, da EJA como é que você olha para elas?

Nossa, a experiência foi muito boa ao menos no Estado. Só que o Estado naquele ano já tinha o perfil mais de adolescente na composição da EJA. São Bernardo já tinha o perfil mais próximo de Guarulhos, alguns adolescentes, mas uma classe maior de adultos mesmo. E a experiência que eu tive em São Bernardo que foi a anterior mais significativa porque ela foi todos os dias mesmo e no Estado era só um dia por semana. E lá já era professor para essa modalidade. Era outra proposta, tinha uma oficina semanal, então eles tinham bastantes atividades culturais. Uma ida deles para o teatro tinha atividades dentro da escola, trazendo o teatro para dentro da escola, tinham discussões. A respeito de propostas e eles finalizaram essas oficinas semanais com uma semana especial no fim do ano chamada – Haja EJA – onde você tinha o Paço Municipal, tomado por barracas de escolas e tinha um palco grande para que as apresentações culturais dos alunos pudessem ser vistas por todos na cidade. E, além disso, também em São Bernardo eles faziam também semestralmente uma formatura e o poder público municipal, prefeito com lideranças. Alguns deputados estavam presentes na solenidade e faziam toda uma solenidade, ali, municipal e uma coisa mais formal e depois eles bancavam também uma festa, como se fosse uma festa de formatura reduzida, mas bastante simbólica. Assim os alunos ficavam apaixonados, traziam a família, etc. Sabe muito feliz e bem arrumadinho. Para eles era um evento especial. Aquela formatura.

Quando você entrou na escola C, antes do PAS, como era?

Olha tanto. No Carlos Drummond eu fiquei pouco tempo e eu não consegui é efetivamente trabalhar. Estava como adido e no começo até fiquei um pouco magoado, mas depois eu entendi. Eu queria participar de algum projeto e a Direção, na época era a Maria, ela explicou para mim. Olha não dá para contar contigo, que daqui a uma semana o pessoal pode te chamar. E realmente foi dito e feito. Passou uma semana e me chamaram para a escola C. Lá a gente se deparou com uma escola com um... Era uma escola que tinha muitos problemas de conflitos geracionais. Tinha aquela indisciplina do adolescente. Um pouco de desinteresse e isso foi mais ou menos o que a gente encontrou no início do ano.

Como é que o PAS surgiu? Antes a ideia ou foi com a prática? O que levou ao surgimento do PAS?

Olha estava praticamente acabando o semestre. Um pouco conturbado e em especial com uma sala tinha uma sala um pouco mais de adolescentes.

No primeiro semestre?

Primeiro semestre, isso em 2014. Tinha uma das salas um pouco mais é... um pouco mais barulhenta... uma classe indisciplinada, mais briguenta. Então, quando estava acabando a gente resolveu começar a realizar umas assembleias para tentar conversar com eles e identificar o que poderia ajudar. Na melhora daquilo, a proposta deles. E depois de uma assembleia a gente, pelo menos um deles. Buscando uma escolha diferente, mais dinâmica, novas atividades. Que despertassem um interesse. E com essas informações a gente se recolheu à reunião. Não foi necessariamente no mesmo dia. A gente aproveitou um momento de reunião, de Hora-atividade que a gente tinha um pouquinho de tempo para discutir e a gente estava analisando o que foi falado o que foi conversado e a gente conversou sobre outras propostas de educação. Quando surgiu uma conversa falando de como seria e como era a visão de um desses professores que seria o Pacheco, o José Pacheco sobre o que o aluno vê e o que ele quer ver. A escola sempre tem preferência com o que o aluno tem interesse de ver. E a gente achou interessante isso aí... como seria possível um grupo que... na época se não me engano eram três salas. Como que seria possível fazer o que o grupo formado por quase noventa alunos. Atender a todos dentro do que eles querem. E a gente foi discutir e pensou numa ideia e até que a gente chegou mais perto do que seria a ação. E o cronograma de aulas, o horário, a gente pensou: porque a gente não oferece três ou quatro temas de aula para o momento. Um antes do intervalo e quatro depois do intervalo e os alunos veem a disposição disso num cardápio, numa tabela e eles escolhem. Foi ao que a gente conseguiu chegar. Expresso essa ideia de atingir, oferecer o que o aluno quer ter.

Isso foi já no começo do segundo semestre?

Eu acredito que sim. A gente começou essas discussões no fim do primeiro semestre, mas foi efetivar mesmo no começo do segundo. No começo do segundo a gente fez uma. Acho que foi no final do primeiro, eu vou não vou lembrar direito. Por que a gente fez uma experiência por duas semanas, não lembro se foi no final do primeiro semestre ou no início do segundo. A gente fez uma experimentação por duas semanas e depois a gente tentou pegar o retorno desses alunos. Na nova assembleia fizemos umas cédulas onde constava se eles gostaram, se eles acharam ruim, se acharam que tinha que melhorar, se tinha que voltar ao que era antes. E a esmagadora maioria votou que ia continuar. Só um caso. Tinha um senhor que ele acabou não se adaptando. Ele julgava melhor a apropriação anterior, seria a série de horário de aula de grade horária tal. Os demais concordaram e a gente foi adotando, no inicial essa ideia do cardápio essa ideia do cardápio é lançada. Depois dela que surgiu propostas complementares. Da pesquisa, da alfabetização, da oficina e outras mais.

De onde veio o nome, o Autonomia do Saber?

É a gente estava pensando nessa questão do aluno ter autonomia na construção do conhecimento dele. Ele ser regente da sua construção de conhecimento. E daí veio essa ideia de autonomia. Um pouco também, a gente acabou encontrando esse termo também em algumas ideias do Paulo Freire de propor que o aluno desenvolva uma autonomia. Tanto que autonomia na construção do saber foi uma ideia de que ele saísse mais autônomo também. Por que a escola deixaria de dar tudo mastigado para ele de dar o caminho a cidade. Ele teria que começara a tomar decisões. O que ele julgava melhor – qual o caminho, qual o tempo – qual o momento em que ele iria ver isso. E isso aí iria ajudar a pessoa na autonomia dele.

Você falou do José Pacheco, falou do Paulo Freire. Como é esse caldo de influencias? Quem decidiu o quem define o que?

Eram, tinha que esconder os talheres na hora do (baile?) realmente... (risos) Era um (pega?) por que embora... até autores que apresentaram certa unanimidade, como o Paulo Freire e dificilmente alguém critica. Mas ao mesmo tempo dificilmente as pessoas aceitam aplicar o que ele propõe. Por que embora as pessoas criticam uma escola impositiva, a ditatorial, a gente tem muita dificuldade de aceitar a liberdade do aluno e pensar numa escola – igual. Onde todos falam – onde todos possam criticar abertamente. A gente tem amarras. Acho que o mais difícil não foi lidar com essa diferença – diferentes autores - diferentes linhas. O mais difícil foi você efetivar na prática. Efetivar essas linhas rompendo essas amarras. A grande dificuldade da gente e de quem foi entrando depois. Foi ir se liberando dessas amarras e vira e mexe no meio da discussão vinha na proposta, mas você sem querer você percebia que estava colocando, querendo amordaçar o aluno de alguma forma – sabe? E a gente – Opa!- Não. – Tinha que rever isso? Não pode obrigar ele. Foi bastante emblemático quando aconteceu a pesquisa.

Eu gostaria que explicasse como isso aconteceu.

Com a pesquisa? A gente ia lendo dessas ofertas, a gente achou que seria interessante o aluno. Porque uma das ideias o exemplo que o José Pacheco dá. O exemplo que o aluno chega, o que o aluno quer e a partir daquilo ele vai construir, colocando os saberes no meio ali. Como o exemplo dos alunos problemáticos que chegaram. Uns deles querendo fazer um viveiro e a partir daí ele foi cobrando que eles aprendessem medidas que eles aprendessem um pouco de biologia do bicho para poderem cuidar do bicho enfim. Foi colocando todos os saberes ali no meio daquilo. Mas, a realidade de uma escola de massas não permite fazer desse jeito. A gente não tem um pessoal suficiente para acatar cada um deles e falar o que você quer a gente vai construir uma trajetória em cima do que ele quer. Então a ideia da pesquisa veio para tentar atender parcialmente isso daí. O aluno ele... [a gente] estimulava o aluno a – em grupo ou sozinho – escolher um tema de pesquisa que podia ser o que ele quisesse do crescimento do ovo até o carro de formula 1. Tudo o que ele quisesse. E aí também ele escolheria também um professor para tutorear a ele. Uma vez por semana a gente teria o dia inteiro voltado para a pesquisa e os professores eles tentariam atender, fazendo a divisão do tempo entre todos que escolheram a ele e dedicar alguns minutos para aquela tutoria. E aquilo foi se encaminhando em busca daquela compreensão dele. E se envolveria leitura e de acordo com o possível a gente tentaria amarrar alguma coisa também dos saberes necessários. E foi assim – meio radical, mas ao mesmo tempo não dava. A gente conseguia mais uma abertura dele seguir, dele pesquisar a respeito. Aí, um dos pegos que a gente tinha é que um grupo que defendia que a pesquisa tinha que refletir o desejo do aluno e inclusive se ele não quisesse fazer a pesquisa ele não faria. E se ele não quisesse fazer o trabalho final também não faria. Se ele quisesse, ele faria. Seria uma certa liberdade do aluno. Mas tinha outro

grupo que defendia que não. Ele tinha que fazer um trabalho. Então esse “tinha que fazer um trabalho”, ele já feria um pouco essa liberdade do aluno.

E para administrar esses conflitos aí?

As discussões em grupo. Algum mal-estares que são gerados. Mas é normal porque aí a gente chamou um determinado momento, a gente não estava mais sendo possível manter essa. Dessa forma assim. A gente entendeu que dava para fazer votação e foi uma forma da gente tentar apaziguar um pouco os ânimos viu?

Todos os professores?

Todos os professores. Por que tinha medidas que a gente dirigia para os alunos, mas que a gente achava que ia ser difícil porque, difícil de fazer essa discussão com o aluno. O que a gente entendia. Talvez fosse interessante, mas na prática a gente não fez essa discussão sobre a obrigatoriedade de certas coisas ou não ficou restrita com a gente mesmo.

Mas vocês realizavam assembleias frequentemente?

Frequentemente.

Como era isso?

As assembleias, a gente reunia o grupo os estimulava a falarem sobre coisas gerais, o que estava incomodando eles na escola. Estimulava a argumentar do que estava incomodando, do que não estavam gostando e a propor algumas alterações. Aí você tinha de tudo. Alguns se incomodavam com um pouco de barulho de um determinado grupo que eles propunham. Ter uma garrafa de café no intervalo e a gente ia tentando, ir conversando e encontrando meios de tentar atender nessas assembleias.

Entendi. E aí caminhando para 2014, a prefeitura resolve encampar esse Projeto. A proposta da Secretaria. E como é que vocês viram isso?

Então, a gente fica satisfeito de ver que o trabalho foi percebido. E que eles julgaram a proposta viável de ser levada.

E quem foi lá para falar – Olha – a gente vai... – Como é que foi isso?

O Moacir já tinha ido conhecer. Já tinha ido conhecer, acho que uma vez o DOEP ia bastante lá. E na verdade não sei se foi antes ou se foi depois de encampar na Secretaria, mas mudou até bastante. O DOEP ia muitas vezes lá porque existiam dúvidas legais. Em relação ao Projeto porque alguns julgavam que não seria legal porque entendiam que a LDB estipulava percentual de áreas de complemento que o aluno tem que ter. Outros entendiam que não, que o alunado tem que ter um percentual de frequência. Então o DOEP dava bastante apoio nessa discussão. E aí depois quando estava no final, a coordenadora ficou muito tempo com a gente falou que não precisava fazer pela internet de alguém e só era fazer diretamente com o Moacir que a Secretaria queria adotar e tentar estender esse projeto para duas outras escolas e esse grupo não via inconveniente deles adotarem o mesmo nome. Embora depois, foi difícil a gente entender porque gerou certa confusão. Existia a concepção de PAS que a gente já trabalhava na escola C e existiu a concepção do PAS que a Secretaria entendeu como sendo um projeto que pudesse ser estendido para as duas escolas.

E havia uma diferenciação na concepção?

Não necessariamente na concepção, mas de aplicação.

Na concepção, estava o quê garantido para você?

De concepção eu entendo que eles tentaram garantir que as escolas trabalhassem na linha de promover a autonomia do aluno. Isso acho que foi o principal, mas eu acho que um problema da Secretaria era que ela quis intervir na construção do Projeto pelas escolas, mas as escolas elas estavam numa pegada diferente da escola C porque elas não tinham.... Na escola C surgiu o Projeto porque tinha havido uma discussão e acaba eclodindo o Projeto, a partir da discussão. As outras escolas foram o contrário. O Projeto primeiro e fazia a discussão depois. E então, muitas das dificuldades que a gente teve para se liberar das amarras, as escolas também tiveram. E algumas coisas que a gente via porque eu cheguei a trabalhar um pouco na escola A. Na escola B não fui. A gente via que tinha algumas coisas que nós não conseguíamos nos liberar das amarras. Por quê? Porque não teve esse desenvolvimento de discussão para checar para cair no Projeto. Foi um caminho inverso. E uma coisa que a gente sempre falou assim com muita satisfação do que aconteceu na escola C foi que foi feita a coisa na base. Veio dos alunos para os professores e foi feita uma construção, uma discussão, até que chega. E mesmo com a boa vontade da Secretaria de levar uma experiência dessa, acabou sendo uma coisa verticalizada. Por mais que ela tivesse tanto cuidado de não ser. Por que talvez no grupo da... por mais que tivesse a entrevista, foi uma coisa que nem a Secretaria estava entendendo direito. Existem alguns detalhes que estavam acontecendo que a própria Secretaria não estava conseguindo entender. Quando ela falava nas reuniões de formação a gente percebia que o pessoal não entendia muito como funcionava numa escola. E ela perguntava como é que vai aplicar na outra. De uma forma acertada eles falavam que a escola tinha que ter liberdade de construir

Mostrar o caminho?

É. Mostrou o caminho. Mas a questão é o pessoal da escola, eles não tinham passado por aquela construção prévia. Então eles tiveram que construir o caminho e a nossa escola vai construir a partir de agora. Mas não teve toda aquela construção prévia de discussão. Então eu acho que isso aí acabou atrapalhando um pouco. E depois de um tempo acabavam criando seus caminhos. Acabaram conseguindo porque entenderam que precisava do planejamento das salas. Então acho que aos poucos acho que foi. Mas foi meio traumático para as escolas – para a escola A e a escola B – acho que eles devem ter encontrado bastante dificuldade.

Você está falando em outras palavras, que o projeto veio no colo do professor e desenvolva?

Isso.

Enquanto que na escola C, o projeto é resultado de um processo anterior de discussão de um problema que vocês viram na escola.

Isso.

Um exemplo então seria – a questão das assembleias – da participação do aluno nas assembleias? Por exemplo. Você chegou a ver as assembleias da escola A? O que que você achou?

Então, eu achava as assembleias muito dirigidas. Mas isso daí a gente também transformava que a gente brigou para tirar na escola C e que foi difícil, mas que com o tempo a gente foi tirando

essas amarras. A gente percebia essas amarras em pessoas da escola A. Então as assembleias dirigidas. O Roteiro de estudo a ideia do roteiro de estudo é, não quero ser antiético e criticar uma proposta, mas que eu vi meio por fora. Mas a ideia do roteiro de estudo acabava se convertendo num pequeno livro didático, um mini livro didático que as pessoas aplicavam. Então aquela ideia do aluno, do fazer do aluno, de desenvolver autonomia, ele não encontrava ressonância nessa ideia. Eu não conseguia identificar com o tanto que essa proposta iria contribuir. Talvez a proposta de Roteiro de estudo repensada, aplicada de outra forma com certeza daria. Eu estava vendo no Projeto Ancora. Eles fazem mais ou menos assim, resgata essa ideia do Pacheco do que o aluno tem um interesse e aí eles tentam fazer junto com o aluno que ele construa o roteiro de estudo, mas permeando o fazer e resgata o interesse centrador. Eles vão tangenciando as áreas de conhecimento para o aluno ir caminhando. Então ele é diferente. Ele é uma coisa a partir da vontade dele. Agora, quando a gente começa. Tinha votação para escolher o tema, mas, isso daí ainda é uma coisa muito restrita. Porque você definir um tema para uma escola com quatro ou cinco turmas acaba sendo muito restrito. Eu acho que eu não vi como eles conseguiriam desenvolver a autonomia do aluno nesse sentido.

E nesse sentido você fala a questão dos caminhos, a participação do DOEP, você disse que durante um momento foi bastante frequente.

Eu acredito que na questão do DOEP, eu acho que o DOEP deu um auxílio muito grande para a gente. Conteúdo de discussão, apoio. Da gente, encontrar caminhos, o que precisava de atratividade cultural, mostrava para a gente como chegar, enfim, em vários caminhos eles ajudaram. Mas eu acho que o próprio DOEP ele se viu com um problema. Eles também não conseguiram compreender de que forma que tentaria levar o projeto, que na verdade não é para levar o projeto. Eles não entenderam como levar uma concepção para as escolas. Eu acho que eles tentaram levar o projeto, sem ser projeto, sem dar a receita, mas na escola A mesmo eu via uma influência.

Quando você estava na escola A?

No escola A eu estava o ano passado. Mas antes quando a gente foi fazer formação eu achava que o Cleber do DOEP ele tinha uma participação muito mais de direcionar. Diferente da participação que a gente tinha com o Motoka que era muito mais imediata. Então eu acho que o DOEP ficou tendo uma incumbência de fazer esse troço andar e ele acabou sem saber como fazer o negócio andar. Mas como eu como que eu vou fazer o negócio andar. Eu tenho que tocar o projeto, tenho que falar para as escolas qual o projeto que elas não conhecem e não posso falar como fazer se não eu direciono e eu preciso falar que eles... é importante que eles façam, mas eu também não sei como. Então eu acho que o DOEP ficou meio perdido. No fomento dessas duas escolas. Acabou sendo bom porque você tem um grupo de professores e coordenador que acabou desenvolvendo praticas boas nessas escolas. E acabou trazendo a discussão, acabou trazendo a discussão para isso daí. Mas – por outro lado – eu acho que... as escolas elas – mais no início – elas conseguiram se soltar, mas as escolas ficaram meio presas na necessidade de fazer o Projeto que não seguissem a receita, mas que seguissem que tivessem uma identificação com aquilo. E eu imagino como deve ter sido difícil nas escolas. Você tendo que fazer um Projeto que para a gente foi muito difícil. E a gente foi tentando uma coisa aqui e uma coisa ali, mas a gente tinha um grupo menor de professores. E a gente tinha uma coordenadora que era sensacional. A coordenadora não restringia a discussão. Ela estimulava a discussão e ela não cerceava de forma alguma. Então isso possibilitou. Não sei como foi a vivencia nas outras escolas. Se elas

conseguiram ter uma equipe que o grupo todo estivesse afim. Se alguns não estivessem afim já seria difícil.

Era importante selecionar professores para o projeto?

Para a gente não rolou, porque a gente já era da escola, mas para os outros foi importante sim porque veja, por exemplo, no Crispiniano. Teve o grupo da Perla lá tal. São concepções diferentes... então acredito... Não discutimos lá ainda. Eu tento puxar um pouco a discussão, mas eu acredito que nem todos ali talvez concordam com a autonomia muito grande do aluno. Então como é que você vai tocar um projeto de autonomia se o cara não crê em autonomia. Talvez ele não seja. Não deva participar do projeto deva participar de outro projeto que tenha outras características – enfim. E eu acho que a seleção foi fundamental. Talvez não tenha sido a melhor forma de seleção, pode se criticar as formas de seleção. O método para selecionar, mas eu acho que seria interessante que os professores se identificassem com a perspectiva do projeto, determinada ideia. Que tivesse a condição de se agrupar. Em determinadas escolas. Seria até uma coisa, talvez se não tivesse essa questão do tradicional ou do difícil acesso, uma proposta talvez seria mais fácil de ser colocada. Mas enquanto tiver acho que são vinte, com difícil acesso não dá para falar para o pessoal porque o pessoal vai acabar se guiando pelo tradicional.

Certo. Deixa eu falar uma coisa – Qual é o papel da Hora-atividade, das reuniões, do planejamento, da formação – para que um projeto como o PAS se viabilize?

A Hora atividade. A gente usava a Hora-atividade, o momento que não estava em aula, para o planejamento, o planejamento semanal – tudo para discussão. Parece exagero, mas não é. A gente usava os momentos vagos para a discussão. Eles eram necessários porque só tinha a concepção. Só não tinha a metodologia. Como fazer isto aí, tinha que construir estratégias. Aí você percebia, como é que a gente faz com o pessoal do ciclo 1 de alfabetização, como eles vão estar inseridos numa escolha, se é que não estão lendo. Tudo isso era discutido em hora atividade, as vezes a coordenadora levava ou alguém levava um material para um dia. Um dia eu achei um material de alfabetização, era uma concepção de uma professora lá de Presidente Prudente que era alfabetização sociolinguística. Ela trabalha com criança e tenta usar a concepção do Paulo Freire e aplicar com as crianças. Eu olhei aquilo e pensei trazer aquilo de volta para os adultos. Na verdade, seria fazer o que Paulo Freire predicava, mas que por meio das leituras não tinha ficado tão claro. Com ela explicando como fazia com as crianças parece que deu uma facilidade a mais, a hora atividade era para isto para discussão, para ver os caminhos e acertar as estratégias. Era muito importante, só as horas atividades não rolava, tinha que ter mais tempo. Por isso que quando o DOEP destinou um dia mensal, isto tinha que ser política municipal. Não dá para falar em planejamento uma vez por semestre.

E as formações com as outras escolas do PAS?

Ah – sensacional. Eu sinto muita falta disso porque tem contribuições que o pessoal trazia... muito importante isso aí. A gente tinha só nas três do PAS mas se um dia no futuro o pessoal fizesse outros tipos de agrupamento. Por estratégia, por projeto, alguma outra forma – seria interessante por que as discussões que rolavam lá eram sensacionais – eu achava muito bom ir ao encontro conhecer os colegas...Eu sinto que no início – mas isso é normal. Eu acho que uma crítica que eu vou fazer aqui era uma coisa esperada que... foi superada. No início acho que rolou um pouco de ego. Uma disputa de ego – tal... A gente via algumas coisas assim – mas com o

tempo isso aí foi sendo superado. Acho que depois de umas três, quatro reuniões acabaram superando e aproveitando o que interessa.

Houve uma mudança de gestão em 2016 para 2017. Como é que foi essa transição do PAS na escola C?

Ah... a mudança de gestão municipal praticamente elimina o PAS. Porque antes da mudança de gestão – a gente já tinha sofrido com mudança de gestão – escolar. A gente começa o PAS com a diretora afastada, tem a vice com a função de diretora – não lembro o nome dela – mas ela era a diretora, mas quem ficava efetivamente no EJA era a Bete, ela ficava naquela função de diretora. Então no início a gente teve três formas diferentes de gestão. Nessa época essa gestão não apoiou, mas também não trabalhou contra. Por que a princípio ela ficou preocupada com a legalidade nessa questão. É engraçado como essas coisas que a gente falou da prática do Freire, da LDB também percebesse. Que é um documento essencial em que as pessoas não entendem. Não entendem e só acham que tem que ter duas aulas disso ou daquilo... Enfim... Mas ela não atrapalhou. Então a gente conseguia tocar isso daí mesmo sem um apoio. Não teve o apoio, mas não teve obstrução. Aí a gente teve o segundo momento com a Cláudia que está lá no Vitor Semina com o Hélio. Então ela ficava pouca. Um ou outro dia ela ficava para conversar com a gente e ficava o Hélio acompanhando. Foi um momento de êxtase do Projeto porque a gente tinha a busca por uma escola democrática pela Gestão junto com a comunidade, os professores. E a gente tinha essa prática do PAS com o grupo, então a gente começou a caminhar alinhado

Você acha que houve uma junção do projeto de escola democrática com o PAS?

Sim. Porque os alunos já têm aquele trabalho de autonomia, de questionamento e eles encontram eco na forma que o Hélio e a Claudia recepcionam, conversam e apoiam. E aí quando teve essa alteração – porque a Cláudia estava precária se não me engano – e depois acho que a Divanira - ela tinha voltado de licença – mas eu não sei como é o trâmite... [eu] sei que ela tinha que escolher de novo e acabou escolhendo lá. E aí – quando ela escolhe lá - já tem, a gente já conversa com o DOEP que já tinha um passado. Um passado recente – que já tinha acontecido. De ela inibir as ações da EJA. Antes do Projeto... noutros tempos. Mas enfim o DOEP deu... conversou com a gente.

Como ela acabou com a EJA? O que ela fez?

É a gente percebia, quando ela. Ela chega lá, ainda está na gestão do Almir em 2016. Mas a gente já percebe uma diferença de tratamento – até – se for lá – sei que depois que ela chegou – ela faz uma barreira entre o corredor e a direção. Já falando que durante as aulas ali é o limite do aluno, ela já cria uma barreira e vai criando outras barreiras também que inibem. A chegada do aluno até ela. Ela é muito peculiar. Se você não criar formas de estímulo. De acesso permanente - você não tem nem acesso nem permanência dada as peculiaridades do grupo. A dificuldade – enfim – tem filhos, tem netos. Aí a gente percebia que as pessoas elas iam buscar inscrição e nunca tinha vaga. A gente ficou sabendo do caso de um aluno que ele entrou no ano posterior desse mesmo que a gente está falando e a gente comentou por que ele não entrou antes. Ele falou que precisava entrar no ano anterior, mesmo sabendo que não contaria que já estava já no meio do ano letivo que ia entrar como ouvinte, mas ele precisava para informar para o trabalho que ele estava estudando, enfim. E foi negado. Não deixaram ele entrar. Ela negou o ouvinte. Então... e outras situações que os alunos procuravam para inscrição, e ela falava que não tinha vaga – e a gente estava querendo montar a sala.

E vocês, como que era a relação?

Ah... a gente a viu acho que durante toda a gestão dela umas duas vezes. O dia em que ela se apresentou. E outro dia, mas era sempre uma situação rápida, falar rapidamente com a gente. Mas não tínhamos uma boa relação por intermédio da Silvana. Não por conta da Silvana. A Silvana só reproduzia o que a diretora queria. A gente não tinha uma boa relação por conta que ela tem uma postura de pouco diálogo. A atitude que ela toma, não existe um diálogo com o público. Essas formas de ação com a EJA foram minando a EJA.

Isso em 2017?

Em 2017 a EJA foi minando...

Quantas salas em 2017?

Três salas de [Ciclo] II... Ela foi minando... Foi... E aí uma das justificativas para não manter o Projeto lá foi –“a evasão em 2017 foi muito grande” -. Mas é evidente que foi grande... A atuação da Gestão determina. Por mais que o Grupo de professores e Coordenação façam o trabalho, se a gestão fizer um trabalho contrário para sufocar a EJA, ela vai sufocando porque ela vai dificultando. Ela vai dificultando a matrícula, ela dificulta a permanência porque as vezes o aluno precisa chegar um pouco mais tarde e não pode. Ela pode propor ações que inviabilizem a permanência dele e o aluno vai ficar desgostoso e acaba ou pela impossibilidade ou também porque ele acaba não querendo mais frequentar aquele ambiente. Todo mundo vem de uma escola no passado com uma cultura repressiva, então ele tem contato com uma escola um pouco diferente em que ele é ouvido, ele participa e conforme vai voltando a escola repressiva ele fica desiludido. E alguns até vão saindo mesmo.

Nesse momento aí em 2017 o que o DOEP fez, o que a supervisora fez?

Em 2017 a gente tem mudança do governo municipal, a gente tem caça às bruxas. O DOEP praticamente acaba. A gente fala que acaba porque quase todos que estavam na gestão saíram ou foram tirados, expurgados de lá. Implanta-se outra equipe que a gente tem pouco contato. Acabam-se as Formações. Agente teve duas formações de ocupação emocional que pelo amor de Deus. Foi uma coisa enlatada encontrada para dizer que houve Formação. Não teve nenhum trabalho pedagógico compreendendo o porquê e tal. Na época, a gente nesse semestre mesmo recebeu visita uma vez. E não foi de uma pessoa que ajudasse a discutir. Ela simplesmente anotou o que a escola estava propondo e totalmente sem saber o que estava fazendo lá. É triste ver o ponto a que chegou.

Eu gostaria que você falasse de novo essa coisa de “contratou um enlatado para dizer que era Formação”. – Que formação que é necessária para a EJA ou para um projeto como o PAS?

Eu acho importante uma formação mais teórica são vários tipos. E todas têm que estarem presentes. A formação com determinados teóricos. Sempre que possível. É muito importante. A formação que compartilha práticas – é importante. A formação que vai refletir a respeito dos objetivos da escola é importante. E eu sempre via muito isso nas formações. Podia ser uma formação de arte, podia ser uma formação de assim de arte-educação, uma formação qualquer, mas eles, você percebia um olhar que aquele grupo tinha. Na educação e na formação. Não sei se você compartilha, mas sempre conseguia perceber o que aquele grupo pensa da educação, na formação. Então, lógico que tem suas críticas, mas isso aí é normal. As pessoas pensavam tem

acertos e erros, tinham limitações, assim como a gente tem na escola, o pessoal tinha também, mas eu acho que compartilhar práticas é importante, assim como revisitar teorias importantes e tentar entender como que essas teorias se efetivam porque para mim é muito incômodo as pessoas argumentarem algo e praticarem uma coisa totalmente oposta àquele argumento. Então esses foram os pontos importantes.

Duas perguntas para a gente encerrar – a experiência com o PAS te mudou como professor? Faz você levar isso a frente?

Muito, muito, muito porque até então eu não conseguia visualizar formas porque eu entendia as propostas alternativas de educação de uma forma em que elas eram praticadas em grupos menores. Por que aí você vai num projeto anglo tem um grupo reduzido de alunos e uma estrutura que dá conta de fazer aquela proposta, então eu ficava pensando como você conseguir uma proposta alternativa para uma educação de massa. Uma sala de 35 alunos vai ao Estado 15 salas. Três períodos quatro períodos. Então eu acho que essa experiência no PAS traz elementos para a gente entender que algumas práticas são possíveis e que a gente compreender essas vivências, essas experiências, seja do Pacheco, seja do... esqueci o nome do outro cara... de Minas Gerais.

O Arroyo?

Não, tem um cara que ele é... mais essa educação popular também. Esqueci o nome...

É o Arroyo – de Minas Gerais?

Não. O Arroio é mais teórico. Se bem que ele efetivou a prática quando ele foi para a Secretaria. Mas essa experiência foi para a gente ver como a gente consegue captar essas ideias que a gente consegue desenvolver algo na educação de massa que necessariamente não precisa ser igual, mas que consegue dar conta de uma forma diferente. Talvez não consiga em toda a amplitude, mas ela consegue em parte ela consegue atender. Então para mim isso foi muito bom. Porque eu consigo imaginar. Eu consigo perceber algumas coisas como. Não adianta ir do primeiro passo para o terceiro. O planejamento todo ano é de discussão por que não é um planejamento fechado de cima para baixo, eles querem que todos participem. Então no Projeto, a adesão do professor tem que ser por afinidade. Se não for por afinidade ele não vai fazer ou vai fazer mal feito... Ou vai fazer de conta que faz. A adesão do projeto tem que ser por afinidade. O professor tem que ser sensibilizado do mesmo jeito que ele tem que sensibilizar o aluno pelo prazer do aprender tem que sensibilizar o professor pelo prazer de ensinar. Assim pelo prazer de fazer parte do processo de aprendizagem com o aluno. Mas se o professor não ver sentido nisso, ele vai simplesmente matar o tempo. Ele pode até levar umas estratégias, mas ele não vai tratar um dia assim sabe fora do trabalho. Ele não vai pensar aquilo não vai fazer parte do prazer dele. Se o praticante da ação não tiver prazer no que faz. De uma forma ou de outra, ele acaba fazendo aquilo meio que forçado e fazer aquilo forçado não vai sair. Não vai sair um negócio legal. Acho que para mim essas coisas aí precisam se transformar nas mais importantes. Por que além de sensibilizar o aluno tem que sensibilizar o professor não rola imposição e que é possível algumas práticas aí numa educação de massa.

Qual foi o maior desafio e o que deu certo no PAS?

O maior desafio é romper as amarras. As minhas e as dos colegas. Por que eu também não foi fácil romper essas amarras da educação tradicional. É fácil a gente fala, a gente fala dessas

amarras, mas quando você vai efetivar, vai realmente botar em prática esse rompimento. Você vê toda a dificuldade. Quando você vai ter que definir o planejamento escolar pautado pelas contribuições dos alunos você vê a dificuldade. Porque a gente tem um pouco de uma arrogância de saber que a gente sabe o que a gente precisa e a gente não aceita que isso venha deles.

Deixa eu fazer uma pergunta. Sobre a experiência com a escola A. Eu já ouvi alguns professores. O que foi essa experiência? Que eram duas escolas que tinham o PAS. Como é que foi esse momento na escola A assim de chegar com a experiência da escola C, encontrar esses professores com aquela experiência. Em meio a isto, professores que não estavam nem lá nem cá (não participaram da seletiva) e ainda sem coordenação? Como é que foi tudo isso?

Então lá na escola A essa experiência ainda foi um pouco piorada porque a escola estava rachada também. Você não tinha um grupo, você tinha dois grupos lá. Então a gente já tinha essa dificuldade e com o passar de umas três semanas a gente foi percebendo que a escola estava rachada. E isso já era uma dificuldade para o diálogo. Em alguns momentos a gente propôs, porque tinha uma conversa na escola C, e em alguns momentos a coordenadora C precisou se ausentar no momento em que foi se operar e tal. E a gente tinha muito essa conversa de autogestão com os professores. E em alguns momentos a gente tentou levar essa conversa. Mas não rolou. Não rolou talvez pelo grupo estar rachado. Talvez se o grupo estivesse menos dividido. E essa conversa não rolou.

Não tinha coordenação?

Não. Não tinha. Lógico que a gente foi bem recebida, não tenho nada a questionar nesse sentido, mas a gente percebe que rola um certo estranhamento assim, rola um certo estranhamento. Eu não senti assim aquela coisa do vamos conversar para construir. Eu senti aquela coisa, olha a gente faz assim. O que legal como vocês fazem? A gente faz assim. Então por que eu tinha muita vontade de conhecer, por exemplo, a escola B. Eu queria aprender. Por que a escola B tinha aquele esquema, eles comentavam eles tinham foto, uns negócios lá que eu não conseguia entender com o pessoal falando. Eu queria ver. Queria ver como que era. Mas eu queria ver por que eu queria aproveitar alguma coisa daquilo. Então, eu senti assim um pouco de indisposição para construir uma proposta. E que a gente chegou a conversar com todo o cuidado. Porque deu muito medo de conversar com professor, porque professor é um bicho muito melindroso. Tem que ter muito cuidado. E a gente foi conversando, poxa... Seria bacana a gente tentar conversar. Por que eu acho que da forma que está a gente podia pensar algumas coisas. Mas a gente percebia que não tinha muita disposição para se conversar a respeito. A gente conversava um pouco na hora atividade, ali, mas no outro dia já não dava para entender o que era.

TÉCNICA

Você está na prefeitura desde quando?

Desde 1996.

Você ingressou como?

Como professora de educação fundamental. Minha experiência é com educação fundamental.

E você ficou quanto tempo na escola?

Fiquei até 2009... É. 2009. Foram duas gestões? Eu nem me lembro... Mas eu saí na primeira gestão do Moacir e fiz a segunda gestão do Moacir. De 2009 até 2016 – foi isso mesmo.

Você antes de 2009 chegou a ocupar algum outro cargo na escola?

Quando eu saio para a secretaria eu estava como – Referência de Ciclo – que chamava o cargo em que estava. Era um professor que saía da sala para coordenar projetos dentro da escola, para articular as coisas dentro da escola. E na escola onde estava começou os meus primeiros contatos com a EJA, porque tinha EJA na minha escola e aí o meu trabalho era com Arte-Educação – que foi o caminho que eu escolhi para articular a escola e aí eu comecei a me articular com a EJA por esse viés. Arte-Educação.

Mas isso antes de 2009?

Antes de 2009.

Então você foi professora da EJA também?

Não. Eu não fui professora da EJA, eu era Referência de Ciclo para o Fundamental. É que a gente entendia a escola como um todo – e aí no trabalho de arte-educação a gente se articulava com a EJA porque era uma... a gente entendia a EJA como parte da escola? Que é uma coisa que senti bastante quando fui para a secretaria? Como a EJA é apartada das escolas? Como parece que são duas escolas.

E que escola que era essa?

Vieira Romão, na Vila Augusta.

Aí em 2009...

Então – aí teve o QSN – quando começou a proposta de discussão do QSN eu fui lá e me candidatei para representar a educação no Ensino Fundamental. E aí nessa discussão é que as pessoas – nessa discussão - se interessaram pelo meu trabalho e em paralelo a isso esse trabalho de arte-educação também tinha ganhado um prêmio na OEA e ... aí a escola ficou em destaque – essas coisas. E aí a Sandra Sória veio e convidou – a princípio eu não queria ir, por que eu estava gostando muito do que eu estava fazendo na escola – mas aí a Zenaide, que agora é a diretora do Departamento – ela era minha diretora. E ela me encorajou bastante, falou que eu era importante - era uma experiência importante e eu acabei indo.

E você foi para ser...

Para ser como é que chamava? Não era gerente técnica, era chefe de seção. Na verdade, eu fui lá para cuidar de avaliação na educação, no Ensino fundamental. Essa foi a primeira discussão que eu fui fazer lá. Por isso que eu fiquei muito próximo do Celso Vasconcelos e da Cristiane Machado. Eram duas pessoas que estavam conversando sobre avaliação. Só que aí, foi uma diretora de escola para ser a gerente técnica – que era a Marcia Bueno – não sei se vocês chegaram a ter contato com ela. Aí chegando lá – a EJA do Departamento também era uma coisa apartada das coisas. Quando por que na Gestão anterior ao Moacir tinha uma seção só de EJA – que ela ficava sozinha. Separada do Fundamental, separada do todo. Quando o Moacir chegou na Secretaria ele fez disso tudo uma decisão só. Por que ele entendia a Educação Fundamental como uma coisa só. E aí a gente teve um período de adaptação e de muita rejeição do grupo por que eles não queriam isso, eles queriam continuar. Tudo separado – cada um no seu quadrado.

Os técnicos da EJA?

Os técnicos da EJA. Do MOVA também. E aí a Marcia e eu começamos a nossa primeira tentativa de conversar com eles. O que não foi fácil. Aí um ano depois a Marcia desistiu de ser gerente. Aí eles me ofereceram a gerência, a princípio eu falei que não que não tinha experiência de gestão, achando que não ia dar conta daquilo, estava me apropriando de tudo ... e a gente ficou seis meses sem gerente. Por que eles não achavam uma pessoa para colocar no lugar e aí eu fui me fortalecendo, fui me apropriando, me aproximando das pessoas e aí depois eu retomei com eles, falei que eu ia aceitar o desafio de ser gerente. E aí eu comecei a potencializar os grupos e articula-los nas atividades. Então por exemplo – teve a olimpíada de matemática do Fundamental – então eu envolvia o Cleber que era da EJA, envolvia a Cida que era da EJA – por que aí era uma forma de aproxima-los das discussões – e aproxima-los de mim – por que eu precisava entrar naquele grupo?

Interessante isso...

Aí o que eu falei para o Moacir que eu entendia que a gente tinha de ter mais gente da escola mais professor da escola dentro da Secretaria para discutir a EJA. E aí a minha gestão toda a cada oportunidade que eu tinha eu trazia novos professores para dentro da Secretaria. É. Todos os segmentos. Aí veio o Cleber, veio o Raul, veio a Roseli. A Gisele já estava. Porque eles tinham o projeto lá do Instituto Federal? Então eles estavam lá e aí era isso – quando eu cheguei também – só ficavam no Instituto – coordenados pela Cida. Ninguém conhecia – eles não faziam ... E aí eu também fiz o movimento de trazer-los para a Secretaria quando eles não estavam trabalhando no Instituto. Para a gente articular e eles irem ajudando com a EJA... A Roseli Araújo também... A Vania Cristina...

Qual que era seu diagnóstico da EJA nesse primeiro momento?

Então – eu fiz essa leitura – que a EJA – nas escolas também era apartada. E existe – e eu acho que é uma coisa na qual a gente não conseguiu avançar muito – é... o grupo, os professores da EJA também não querem pensar a EJA como EJA – na sua maioria. É... Então por exemplo – a gente via muito – muitas escolas, muitos professores pegando a mesma atividade que ele dá lá no Fundamental II e achar que é isso que vai ensinar um adulto. E na ... no Fundamental ainda pior, infantilizar muito esses alunos. Então assim – foi aí que a gente foi vendo quem são os professores que tem uma visão diferenciada e como é que a gente poderia se articular, se aproximar desses professores para a gente ter força dentro das escolas. Por que o que eu sentia bastante era assim – a rejeição também das secretarias dentro da escola. “Vocês não sabem nada

do que acontece” – é a leitura que eu fazia – “Vocês não estão aqui - vocês não vivem aqui – não sabem das nossas dificuldades – e só querem vir aqui pra dizer o que a gente tem que fazer”. As Formações também eu acho que a gente não avançou muito nesse sentido. Por que o grupo – o que ele fazia? – Não eram todos que tinham essa postura – de ir para a Formação para discutir coisas estruturais – para falar das suas angústias – era a minoria. Só que o resto do grupo não se opunha a essa minoria – e aí essas pessoas polarizavam tudo – e acabava que a gente não conseguia caminhar para canto nenhum. Uma das Formações em que eu menos senti caminhada – foi no grupo de EJA.

Deixa perguntar uma coisa – estava consultando uns documentos de coordenação pedagógica ... – foi nesse momento que surge a figura do Coordenador de EJA? Existia antes quando você entrou?

Já existia quando eu entrei. O que aconteceu é que começou a ter a Formação semanal para o coordenador da EJA que antes não tinha, não. Era um professor concursado – com um concurso interno e aí também não era a Lista tríplice – era o coordenador é que escolhia a escola em que ia. E aí com a entrada do Moacir veio a Lista tríplice e a escola é que recebia um projeto de um professor para ser coordenador.

Mas isso foi quando você estava lá dentro que houve essa mudança?

É, mas isso veio do secretário? Não foi uma proposta do nosso grupo. Mesmo porque eu também achava que esse não era o caminho – por que particularmente eu acho que o coordenador precisa nascer do próprio grupo.

Certo... Deixa eu perguntar uma coisa... continuar nessa questão do coordenador... Quando começa a ocorrer a Formação semanal o que vocês encontram para resolver – que linha seguir?

Num primeiro momento quando eu cheguei fizeram – formaram um grupo de formadores dos coordenadores. E esse grupo primeiramente caminhava apartado do Departamento. E lá na Secretaria tinha muito essas coisas de segregação. Então nós ficamos vários anos sem conversar com essas pessoas da forma que deveria conversar. Com o passar do tempo é que a gente foi discutindo e eu fui batalhando – falei ó – os coordenadores do Fundamental e da EJA precisam estar dentro da Divisão do Fundamental e da EJA. Tem que trabalhar com o grupo. Eles têm que saber a discussão que a gente está fazendo lá. Por que senão o coordenador está descolado da formação dos professores. E aí foi do caminhar que veio. Na época era a Patrícia. Que era uma outra discussão que eu fazia. A Patrícia era uma professora de Fundamental I? Tinha bastante experiência no magistério, foi professora do Cefam, mas não atuou na EJA. Que foi aí que eu não concordava e que eu fui trazendo o Raul, que era professor de EJA – que depois acabou coordenando o grupo dos coordenadores. Mas isso foi nos dois últimos anos da gestão só. E as coisas na Educação elas caminham muito devagar. A maior dificuldade que eu sinto na Secretaria é isso. A gente tem que lutar contra as forças políticas para fazer educação. Então a gente caminha mais devagar ainda nesse sentido, porque você tem que ficar brigando o tempo inteiro para trabalhar. E olha que eu tinha um Secretário que me ouvia bastante, que era muito aberto e tinha essa questão de dar muita autonomia para a gente na discussão e ter muita escuta. E mesmo assim por que ele é um – mas tem muita gente lá por que é um agregado de pessoas. Então tem um grupo grande querendo trabalhar, mas a gente tem ... os que vão por que são os apadrinhados.

Essas pessoas elas minam o trabalho. Além de você não poder contar com a força do trabalho delas – elas ainda têm essas questões do leva e traz político – que ficam - segurando o trabalho.

Vamos entrar então no PAS? Eu já conversei com algumas pessoas - eu queria a visão interna assim... Quando vocês souberam que a escola C estava iniciando um projeto diferente como é que foi isso?

Na realidade o nosso grupo vinha discutindo o protagonismo do estudante. Então a gente vinha caminhando em um pensar e aí era na formação dos professores para que pensassem o protagonismo do estudante. E no acompanhamento, que era uma outra coisa que a gente também estava fazendo grupos de estudos para o que esse acompanhamento vai fazer, onde ele vai ajudar na escola.

Esse acompanhamento existia antes?

Não. Existia de outras formas. Cada vez a gente ia tentando uma forma. Esse último formato de acompanhamento que a gente estava estruturando tinha parceria com a Unifesp - a Magali Silvestre que fazia a consultoria para a gente e a gente entendia que esse formador precisava estudar. Não só estudar. Estudar a escola onde ele estava. Estudar quem são aquelas pessoas, estudar como é que os professores aprendem – como se dá a formação do professor efetivamente. Então nosso foco de estudo estava aí. Por que a gente tinha uma angustia muito grande em formar o grupo que estava lá era – como fazer o professor caminhar. E aí a gente via que vários formatos de formação não dão conta disso.

Cite exemplos...

Por exemplo o que estamos vivendo agora. Palestrão não dá... Pautas muito fechadas... então a gente já chega com tudo o que a gente vai dizer para o professor, com pouca escuta e achar a medida entre a escuta – para não entrar na lamentação – e a gente poder pegar uma linha a partir do que o professor – das angustias e dos problemas reais da escola – esse era o caminho em que a gente queria chegar. Só que, por outro lado - é isso. A gente tem que preparar esse profissional. Por que estava acostumado a chegar com uma pauta tão lotada na formação – que não tinha espaço de diálogo. E aí a gente estudando – em paralelo a isso – a questão do protagonismo estudantil – como é que você quer que o aluno seja protagonista se você não protagoniza o professor? Esses eram os meus questionamentos para o grupo. Que era um grupo que estava lá, estudando, mas é um grupo de professores. Então a gente também tem que se despedir de um monte de... de marcas, de... vícios, para a gente poder se libertar e discutir de peito aberto. E o grupo da EJA era um grupo muito difícil. Então para esse grupo - de formadores – se dispor a ir e discutir – tinha bem poucos. Assim que falava – não, eu vou – nós queremos falar sobre isso daqui... Vamos falar sobre protagonismo estudante, vamos falar sobre qual é o perfil do educando da EJA, vamos falar quem são esses jovens e por que esses meninos agora estão voltando para a escola? Como entender o mundo do trabalho... O que é mundo do trabalho – qual é a diferença do mundo do trabalho para um curso de especialização técnica? Então essas eram as grandes discussões que a gente queria levar – e levar para que as pessoas caminhassem. Por que não adianta você falar disso para uma pessoa que não está nem pensando nisso ainda – entendeu? Então como provocar para que as pessoas pensem – e nos nossos estudos sobre – como é que o professor aprende – quais são as situações que fazem de fato o professor pensar na sua prática – a gente foi chegando no formato que é isso – a gente tem que discutir na prática. O professor é que tem que trazer o que ele está fazendo. A gente tem que problematizar é essa prática. Quem tem

que dizer - a voz da formação – quem tem que ser o protagonista – é o próprio professor. Se você não mudar o modelo de formação do professor – ele também não vai vivenciar nada para colocar no lugar desse modelo dessa escola falida que nós temos hoje.

Aí voltando à questão da escola C

Então – aí quando a gente foi apresenta. Eu falei para o Moacir que a gente tinha um projeto e aí ele falou – Ah! Tem uma escola que já está fazendo isso...

Então vocês não sabiam que a escola estava...

Não. Não dessa forma. Por que a escola C quando foi a proposta de acompanhamento das escolas o número de pessoas que a gente tinha não dava para acompanhar desse jeito que eu estou falando. Estudando a escola. Aí a gente começou um projeto piloto por amostragem – e a escola C não estava nesse projeto. A gente chegou a conversar pela formação dos coordenadores. Quando o Raul ficou à frente da formação – porque aí o Raul era uma pessoa de fato da equipe que trazia, então ele começou a ter proximidade com coordenadora da escola C e ele começou e as coisas foram acontecendo juntas. E aí o Moacir falou – vamos olhar para o trabalho dessa escola e vamos ver o que é junto com o que vocês... Em paralelo a isso a gente já tinha ido ao Amorim Lima, já conhecia o espaço, já sabia como era o trabalho lá – e isso era um projeto não só para a EJA – era um projeto que a gente queria para o Fundamental inteiro. Pensar o Fundamental nessa linha de trabalho. E aí também fomos lá no projeto Âncora para conhecer o trabalho do Pacheco. Então a gente vinha atrás de elementos para essas coisas. E aí a gente entrou em contato, foi conhecendo o trabalho deles na escola – e aí a gente pegou o projeto que a gente já tinha inscrito e tudo – e foi conversar com a escola C junto.

Não havia ainda o nome – Autonomia do Saber... apenas a ideia do Projeto ...

O Autonomia do Saber era o nome do Projeto da escola C. A gente tinha vários nomes e é isso o que eu falo – as grandes coisas – o nome é a marca política – entendeu? Aí o Moacir falou – Não – Eu quero esse nome aí – que é deles. A gente tem que pedir – para eles. A gente não pode pegar o nome de um projeto deles e colocar na Secretaria. Então a gente fez a parceria toda no nosso documento a gente fala sobre isso. Quando a gente conta a história de como nasceu, estreita bastante as relações com a escola C, conheci a Cláudia que deu outro tom para o Projeto. Por que o Projeto nasce no ano anterior, mas aí é o que eu sinto uma proposta mais tímida, mas a Cláudia tem um perfil de gestora mais democrática e tem saberes muito importantes ao meu entender para um gestor que é o diálogo próximo, que é a problematização, que é uma coisa do enfrentamento pedagógico com propriedade. Não era uma gestora de gabinete, ela era uma gestora pedagógica. Então isso fez muita diferença no avanço desses professores, dessa discussão dentro da escola C para fortalecer esse grupo. E o Élio também, que era o parceiro dela, o vice dela, que ele também via que tinha muita propriedade. Então, por exemplo, nas discussões que a gente via lá, a gente percebia como eles acreditavam e como eles mesmos faziam alguns contrapontos. A discussão não ficava na Secretaria ou na EJA. A gente começava naquele formato dessa linha do que a gente queria que era o protagonismo e a gente só ficava como coordenador daquilo, como mediador daquilo.

O que vocês pretendiam com o PAS? Quais eram os objetivos?

O nosso objetivo principal era esse. Era pensar um modelo de escola – por que a gente tem muita clareza que essa escola estava falida – essa escola em que o professor fala e o aluno escuta e faz prova – isso é uma coisa que – não serve mais para essa sociedade. E de fato o aluno se sentir participante da escola – e a gente tinha uma encomenda do Secretário que era – a gente precisa diminuir a evasão escolar.

Isso era uma fala do Secretário?

Do Secretário.

Falando dessa questão da evasão – alguns pontos que eu vou chegar... – Vocês faziam estudos de evasão?

A gente fazia estudos – o que também era uma guerra- por que os dados nunca batiam.

Por quê?

Por que você tinha um número de matrículas dentro da Secretaria e quando você ia na escola o número de matrículas não estava na escola e a escola dizia que era por que eles faltavam muito – entendeu? É isso que eu falo – as questões políticas. Então é o diretor que não quer perder o horário da noite – por que ele dobra e então ele põe uma salinha lá – que não existe direito, entendeu?E a gente – ao invés da Secretaria somar com a escola ela tem que ficar fiscalizando a escola. Mas a gente tinha dados sim e a gente acompanhava...

Na sua avaliação por que havia evasão? Especificamente da EJA...

Tem todos os fatores – você sabe da questão do trabalho. O adulto que estuda – ele tem a importância do estudo – ele já percebe a importância do estudo na vida dele, mas por outro lado – a batalha de vida dele é o principal da vida dele. Então a gente vê bastante aluno que viaja muito, que mudou de emprego – é caminhoneiro e aí viaja e vai e volta – e a escola não se prepara para esse aluno.Ela não pensa – o que faço com esse aluno no momento em que ele está na escola. Isso é uma discussão muito grande que a gente tinha na própria Secretaria. Com a questão de reprovação por falta. Eu sempre bati na tecla que – o objetivo principal da escola é ensinar. Não é nem punir e nem reprovar.Então se você olhar para a escola como direito. O direito do aprender. Direito de ter acesso ao conhecimento. Não o direito de ter o espaço para ele nem a obrigação de estar, mas essa obrigação precisa ter, eu não vou por quê? Eu não estou por quê?

Pensando de maneira geral as escolas, vocês tinham esses dados palpáveis assim – por que o aluno iria... porque você está falando assim de uma política de permanência do aluno...

É. Por que o aluno ... Então – a gente quando chegava nas escolas e perguntava – os motivos são esses... que a escola apresentava. Por que aí é ... a escola – isso é real – as pessoas elas fazem o melhor que elas podem – dentro do que elas enxergam. Então se um diretor fecha o portão e não deixa o aluno entrar – ele acha que isso está certo. Ele não faz isso porque ele –odeia – o aluno. Por que ele quer expulsar o aluno. Ele acha – por que ele tem nele – que ter horário é uma coisa primordial para a vida.Mas ele não percebe que isso – expulsa – o aluno da escola. Por que o cara acabou de trabalhar, passou em casa, deu janta para o filho, correu pra caramba... Ele não chegou atrasado porque estava no bar. A grande maioria e a gente está falando de adultos – não está falando de crianças.Então a recepção, a rigidez, o movimento de expulsão – de todos.

Vocês não chegaram a estudar a evasão por recorte de gênero, recorte de faixa etária...

Não. A gente fazia... O que a gente fazia era isso – a gente tinha os dados de matrícula, aí a gente ia nas escolas e aí a gente ia acompanhando – depois a gente comparava com os dados que vinham dos gráficos do Brasil – então a gente olhava em relação ao Brasil a - gente – também – mas a ideia do secretário era – ninguém na rua.Eu tenho um carinho muito especial pelo jovem adulto que volta à escola. Muito. Tanto é que o Mova aconteceu em Guarulhos e –de forma inversa – o poder público organizar a sociedade e não a sociedade cobrar o poder público. E foi na gestão dele.Então ele – e ele fez parte do Mova em São Paulo – então ele é uma pessoa que está sempre preocupada com a educação popular. Eu acho que isso fazia muita diferença no governo dele. Agora por exemplo ele não está na Secretaria, mas ele está lecionando num

Cursinho Comunitário. Então ele está sempre achando uma forma de participar. E você vê que o foco de vida dele - é ajudar a educação popular. Então isso fez muita diferença no governo dele.

Como é que você olhou esse desenvolvimento do PAS? O que você enxergava de positivo nessas três escolas – e quais eram os desafios – qual era o problema – enfim... Qual era a sua visão – de alguém que olhava toda a estrutura, todo o processo?

Para mim a maior, a coisa bacana era ver sim – ali – professores ocupados em despertar o protagonismo dos estudantes – de verdade preocupados com isso – e buscando o caminho. E a gente e tem que controlar nossa ansiedade – por que as coisas são devagar. São devagar para tudo na Educação. Então eu via um grande avanço nesse sentido – na circulação dos alunos dentro da escola, do trabalhar com projetos, do olhar em que momento de aprendizagem esse aluno está. De saber que num determinado eixo ele está lá na frente e em determinado eixo. Parar e olhar quem são essas pessoas acho que foi um grande avanço. Dentro da EJA.

Você não ouvia isso nas outras escolas que não tinham o Projeto?

Via isso – em professores – não em escolas. Então você tem professores de EJA – assim – mas você não tem - escolas - assim. E na EJA existe uma ética – entre vocês – e é assim – eu não concordo com você e você faz o seu e eu faço o meu. E ninguém perturba ninguém. Entendeu? Então essa era a leitura que eu tinha. E quando a gente está diante de uma coisa a qual gente entende [ser] contra nós aí a gente se une e vai lá. Então é assim que eu vejo o professor de EJA. Mas, a gente quando faz a leitura da Formação – por exemplo – eu não era – formadora – mas eu estava lá olhando porque eu tinha que problematizar os formadores. Dentro daquilo que era o projeto. Protagonizar vocês dentro da Formação. Tanto é que a gente ia olhado – aquele ... vamos chegar perto daquele... vamos chegar perto daquela escola... Por que não adianta a gente também conversar com a escola em que ninguém quer falar com a gente. Que é isso que eu falava para eles – olha para o acompanhamento. Quem de fato quer a ajuda da gente? Vamos começar por esse – por que na hora em que os frutos começam aí as pessoas começam a olhar para eles. Por que aí está acontecendo – é de verdade – é possível. Então outra l. coisa positiva do PAS – apesar de pouco tempo – é os grupos que estavam trabalhando – a gente começava a ver que eles achavam que era possível. De um ano para o outro teve um salto – de mudança de postura, mudança de olhar muito grande. Mas por quê? Por que a gente tinha um fruto lá. Tinha a escola C – entendeu? Que eles já estavam no processo de acreditar de verdade – de estar todo mundo. Então poderia chegar qualquer professor ali... Se a gente tivesse mais quatro anos, de repente – era falar assim – cada ano a gente vai mandar um para lá. Sabe? Por que lá era um laboratório de formação. Porque é isso que eu acredito. A formação dentro da escola, a formação no fazer.

Continuando...

Os desafios. Os desafios eram a gente fazer do espaço de Formação um espaço mais produtivo. Porque a gente também estava aprendendo esse poder de formação. Outro desafio era a gente ter - tempo - dentro da Secretaria para estruturar essas formações. Por que a gente tinha – muita - demanda de trabalho – e aí pouco tempo por que não eram só coisas...

Não era só o PAS?

É... Era o PAS, era o Mova, era o Instituto federal, eram as questões de problemas que acontecem nas escolas. E um monte de demanda – que tem lá dentro... Então você não consegue ter um grupo que faz – esse grupo vai pensar isso só. O mesmo grupo que pensava – as formações dos

professores, era o mesmo grupo que pensava a formação dos coordenadores, era o mesmo que tinha que pensar o resto das escolas – era o mesmo grupo que acompanhava as escolas...Então, o desafio era ter o tempo – esse dia dedicado a pensar só o PAS. Então faltava tempo de trabalho – de poder parar e pensar só o PAS e tempo de estudar também tudo isso que estava acontecendo. Por que para você propor você precisa ter um tempo de estudo, precisa ter um tempo de análise. Então muitas vezes eles voltavam do acompanhamento com muita informação e a gente não tinha tempo de analisar essas informações para dizer – aonde nós vamos ajudar? Qual é o caminho? Quando eles vierem aqui – o que a gente vai fazer com eles de fato? A partir do que a gente está vendo também – e não só do que eles trouxeram. Então esse é um grande desafio. Embora as pessoas de fora que olham falem – Nossa... Tem muita gente lá dentro – muita gente lá dentro? – Não tem. Para você fazer um trabalho de qualidade – não tinha. Agora tem menos ainda. Então – por isso é que a gente está vivendo o que estamos vivendo hoje.

E aí os problemas assim? O que realmente [acarretava] isso? Não era legal...

Não tem – o que - não era legal. O que a gente sentia [era] assim – era uma coisa... – é como se você fosse... atrás de um sonho – sabe? Era um sonho nosso – entendeu? E tinha mais gente sonhando com a gente. Então a gente não via as dificuldades como coisas ruins. Era a coisa do começar e ninguém começa nada com tudo fácil. Então – brigas estruturais brigam para liberar professor para poder estudar, briga para liberar professor para vir à formação – fazia com que os outros departamentos que cuidem de vida funcional entendessem que ninguém está perdendo quando o professor está um dia lá – que depois esse professor volta com mais qualidade para a escola e essa escola vai ter muita melhora. Então essas culturas que a gente tem dentro da Educação – isso é uma dificuldade de briga lá dentro – briga mesmo. E ao invés de ficar quatro horas discutindo que caminho eu faço para o negócio caminhar melhor – eu tenho que ficar discutindo – a liberação do professor - entendeu? Por que a gente não se entendia enquanto Departamento e... tinha que chegar lá na mesa do secretário para...

Qual era o papel da Supervisão nessa história toda? Acho que é uma questão de – não pessoalizar...

Não é uma questão de – não pessoaliza – é essa questão – a supervisão – no meu entender – fica lá dentro do departamento pedagógico – se ela vai acompanhar questões pedagógicas. Se ela tem viés pedagógico ela tem que estar dentro do departamento pedagógico – para entender o papel do departamento pedagógico. Por que você só entende o trabalho do departamento pedagógico se você estiver lá dentro. Se tem uma visão que é isso – um monte de gente que não faz nada e só fica discutindo, discutindo, discutindo. Que é o que a gente via de todos os lugares. Então – o que acontecia – a gente também perdia muito tempo e não conseguiu de verdade estabelecer uma parceria entre o pedagógico e a supervisão para os dois juntos ajudarem a escola. Então a gente tinha supervisores que faziam o trabalho deles – respeitando o nosso e a gente tinha supervisores que a gente tinha que ficar o tempo inteiro convencendo de que nada era uma bagunça – que a escola precisava ser daquele formato. E que o coordenador estava trabalhando. E mais que entre discutir com os professores e fazer um registro do livro pretinho lá – mais importante era discutir com os professores. O coordenador tinha as coisas anotadas no caderno dele. Ele só não conseguia passar a limpo – porque ele estava trabalhando – não é que ele queria. Então é esse nível de impasse, entendeu? Por que aí você perde um tempão para ir lá resolver e aí você tem que discutir porque você não pode. Por uma questão ética você não vai contra seu colega dentro

da escola... Então essas coisas a gente não conseguiu uma parceria efetiva com a supervisão – na minha visão.

E os diretores das escolas – especificamente das três escolas (inaudível)

Então, os diretores foi um processo diferente. A gente perguntou para eles. Quando a gente pensou essas escola a gente olhou para esses diretores. Então assim – de novo – todas as marcas e culturas da Educação que essas pessoas precisavam mudar – como todos nós precisamos – isso é um exercício diário que a gente faz – eles acreditavam no projeto. De verdade. Eles acreditam no protagonismo estudantil. E de novo a gente tinha o impasse por que a gente tinha reuniões com eles – que eu queria que fosse pelo menos mensais. Mas a gente conseguiu fazer quatro reuniões nesse período todo. Para sentar, para ouvir, mas a gente ia lá na escola para olhar a escola toda do que a gente conseguir ter espaço fora daquele tumulto, das pessoas batendo na porta. Para ele pensar de fato esse espaço da escola e não a escola toda com todos os problemas. Então a gente não tinha tempo cronológico para realizar isso como a gente gostaria. Mas em nenhum momento eu tive nenhum problema de rejeição, de falar – ah não vai dar certo. A gente teve questões assim – como esse diretor olha o grupo. Por que aí o que ele faz com isso? Por exemplo, a gestora da escola C – ela olha esse grupo e fica pensando – como eu problematizo pedagogicamente para esse cara andar. É isso o que ela pensa. A diretora da escola B – ela falou assim – A gente precisa colocar eles para andar. Então a agonia dela – e ao mesmo tempo em que as relações professores da EJA-gestores não era uma das melhores possíveis. Então aí – tinha um problema de relação. E ela não conseguia – embora ela acreditasse em tudo o que você estava fazendo. Quem estava lá na escola B. Ela acreditava e ela acredita nesse formato de educação. Só que as relações não permitiam que ela confiasse – que vocês mostrassem – não sei se você estava lá na escola B – para ela o trabalho de fato e que ela pudesse dar a contribuição dela nisso. E aí que veio a vice que eu acho que pelo menos mediou um pouquinho. E a coordenadora da escola B foi uma menina que surpreendeu. No começo eu falei – Cris, nós vamos ter que fortalecer muito essa menina. E ela deu um baile ali – que ela conhece a comunidade – a menina sabe. Começou a falar – sabe quando a pessoa toma posse mesmo? Isso é o que a gente sentia dela – a gente ... por que a gente via a força dela.

Você entendia que o PAS poderia ser usado para contaminar o resto da escola? E aí vamos chegar na questão do PPP...

Era. Era o PAS. E no nosso ver não era que ele tinha que entrar – ele já imediatamente tinha que ter ido para uma formação do PPP – não era – ele acontece para ele entrar... Na verdade o PPP já tinha que ter sido – entendeu? Pensado – ah – olha – a gente implantou nesse período. Aí foi uma ação da Secretaria para a escola. No ano seguinte – quando se fosse discutir o plano de ação da escola – isso já teria que estar dentro. Tinha que ter estabelecido como política...

E as escolas implantaram o PPP?

Olha – voltando para a escola – eu fiquei feliz de – chegar na minha escola. Ver a minha diretora não sentindo mais obrigação nenhuma – porque esse governo não cobra nada disso. E falar de PPP. Falar de programação. Entendeu? E isso me deixa feliz por que são sementes. Que é isso que a gente acredita, é isso que a gente queria. O último ano a gente tentou o máximo amarrar para que não ficasse refém de um governo a continuidade ou não do PAS – mas que tivesse força dentro da própria escola.

E aí? Você acha que isso foi uma questão... é... O PAS continua em 2017. Mas...

Por que a gente deixou tudo pelo menos estruturalmente montado. E eles na transição eles não quiseram ouvir nada do que a gente [propugnava] lá. Mas eles falaram – tudo o que vocês marcaram até o dia que vocês ficaram a gente vai tocar no ano seguinte. Então o PAS estava dentro desse pacote. Para aquele ano – pelo menos aquele semestre a gente tinha a garantia de que ele ia... – vocês lá sozinhos na escola, mas que vocês iam continuar aquilo que a gente tinha conseguido até então.

Você falou uma coisa que eu gostaria que você retomasse isso – a questão de continuar. Para continuar é necessário... você falou do papel da comunidade...

Que era um passo assim... Você de fato – deixar que a comunidade participe da gestão da escola. Que eu acho que acontece na Amorim Lima – no Heliópolis - e ela participa da gestão da escola. Então – lá agora – a escola faz parte daquela comunidade. Não é – a comunidade e – a escola. E aí – tem força política. Para as coisas continuarem. Para ter raiz. O que eu acho que era o passo que a gente tinha que – avançar, mas é que a gente não teve tempo... as coisas as vezes são uma questão de tempo

Quando eles encerraram o PAS uma das argumentações era a questão de que – ah – não deu certo por que a evasão continuou... e dá muito trabalho por que mexe com o professor, que. Para finalizar nossa conversa – como você avalia isso tudo – essas falas...? Isso não só o PAS – mas com relação até a outros projetos...

É... Eles acabaram com tudo. Eu vivo esse ano – o de 2017 e esse (fala inaudível) por que são oito anos de trabalho – e trabalho sério. Todas as discussões que eu fiz dentro da Secretaria – e eu procurei que fossem bastante democráticas – e as pessoas que conviveram comigo você pode conversar com elas – desde a minha gestão com meu funcionário – até as pessoas que estavam junto comigo, com a minha equipe – até essa questão dos professores – a gente não pode viver uma coisa democrática com tanta ditadura. Não existe isso. Por isso que a gente não caminha para lugar nenhum. Por que eu digo que é democrático e é isso – eu não quero nada que dê trabalho – eu não quero nada que saia da caixinha – eu não quero flexibilizar horário.... Entendeu? Não existe isso. Ninguém faz educação desse jeito. Continua fazendo a educação da ditadura – aí essa faz – mas produzir educação democrática – sem democracia - não se faz. E aí essa gestão picou tudo – tudo. Tudo. Não sobrou nada. Agora estamos aí para picar o QSL. Dolorido. Dolorido.... Por que eu como professora participei da construção do grupo. E assim foi o registro-síntese. Tudo tem que melhorar? Tem. Tinha muita coisa para melhorar. Muita coisa. Mas não rasgar e voltar para a luta. Por que é isso. Ontem eu fui na formação e eu falei com o palestrante – assim – não adianta você pegar um documento frio e estudar esse documento. E vir aqui falar que ele tem que ser mudado. Você tinha que pensar e pesquisar a história desse documento - porque que ele foi pensado assim. Não foi do nada – não foi uma pessoa. Em tudo ali tem um para que. Que é uma proposta de educação. Para ela não ser excludente – para ela não ser taxativa – para ela não ter reprovação pela reprovação – para tirar o poder da mão das pessoas – com a nota – para tudo isso ele foi pensado. Para aprender que as pessoas aprendem em ritmos diferentes. Então – para tudo isso ele foi pensado. E eu te digo – que isso eu vejo. Eu comecei a dar aula em 1987 no Ciclo Básico – em 1988 começou o Ciclo Básico. A gente tinha onze salas de Ciclo Básico e dois 5ºs anos na escola que trabalhava. Por que fazia o primeiro e reprovava o segundo, fazia o primeiro e segundo e reprovava o terceiro – até as pessoas desistirem da escola. Com nota, com prova – com você não sabe – e aí volta tudo. Tudo mesmo. Então a ideia do ciclo, da continuidade – isso é um avanço histórico – que não pode voltar para trás. Então assim – eu nem sabia que tinha acabado o PAS por que eles me desligaram da Secretaria – nas férias. Nem as minhas coisas

eu fui buscar. As pessoas bateram na porta e entregaram as coisas na minha casa. E eu só assisto daqui a destruição. Isso é a tristeza porque a comunidade não tomou posse. Infelizmente a gente ainda é refém dessas coisas – a gente não sabe lutar, levantar a mão e falar – não. Aqui não. Com a gente não. Que é o que faz o Amorim e você vê aí vinte anos de Amorim – por que chega lá e ninguém mexe com eles...